

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

**Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica**



**TESIS DOCTORAL**

**La intuición creadora: implicaciones y aplicaciones en la educación creativa**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Vanessa Bejarano García**

Director

**Julio Romero Rodríguez**

**Madrid, 2016**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

# LA INTUICIÓN CREADORA.

IMPLICACIONES Y APLICACIONES  
EN LA EDUCACIÓN CREATIVA

VANESSA BEJARANO GARCÍA

TESIS DIRIGIDA POR:  
JULIO ROMERO RODRÍGUEZ

Madrid, 2015.





*A mi madre y a mi padre por su incansable esfuerzo, labor,  
paciencia y por su amor incondicional*

## AGRADECIMIENTOS

Mi inclinación a todas las personas que me han apoyado en este recorrido, por tanto ánimo, escucha, paciencia, buenos alimentos y tanta energía recibida. Mi eterno agradecimiento a mi familia, mi Padre y mi Madre sin los que esta investigación no tendría ningún valor y no habría sido posible. Mi rendición a nuestra estirpe y linaje por sus guías y porque su fuerza es siempre mi impulso para seguir y persistir aún cuando la motivación parece marchita. En especial mi agradecimiento a mi abuela materna, por enseñarme que la paciencia es, verdaderamente, la madre de la ciencia.

Mi agradecimiento, a todos los maestros que he tenido el honor de conocer, a aquellos que ya no están pero que con sus gestos y enseñanzas han hecho que nuestros pasos ya no sean los mismos. Mi agradecimiento a Shokry Mohamed, por enseñarme el arte de la danza y a comunicarme sin palabras, a su siempre amada compañera Rosa Martínez, gran persona y maestra del arte de la espontaneidad por darme espacio para expresarme y por abrazar lo inabarcable. A mis sabias compañeras Luchy López por el juego, por ampliar mi capacidad para traducir lo invisible y enseñarme que la furia puede transformarse en gozo, a Rubi Alonso Sierra por la alegría de vivir y la naturaleza del gesto tierno, a Valentina García González por la magia y acercarme la comprensión del misterio. Gracias por vuestros mantras y entrenamientos porque vuestra superación es también la mía. Gracias Susana Álvarez Loring por enseñarme lo que son los 'puentes de luz', por el esfuerzo útil, el coraje y el color que lleva tu huella. Gracias Señor Álvaro Barriuso por su voz y música, por las incontables colaboraciones y sabias aportaciones, por acompañarnos en esta experiencia y facilitar la apertura de nuestra intuición y la elección del trazo acertado, gracias por permitirme entrar en su imaginario y por esas traducciones llenas de complejidad que en su palabra parecían tan livianas. Gracias David Domínguez por las lecturas, por las correcciones y vacilaciones, y por enseñarme el arte de la sintaxis.

Mi aplauso a quiénes siempre me han sacado una sonrisa con sus descubrimientos, exploraciones, voces y travesuras. Gracias Felipe Alba Invernot por ser mi amigo, por los cuadros que llegan entretiempos y que me acompañan con su mirada. Gracias hermanas, Laura Andreu y Maribel Guzmán por el apoyo constante, por Ser y estar, aún en la distancia, con el entusiasmo encendido y transmitirme con el corazón abierto el poder del Dragón. Gracias Bernardo Moreno, por su hermandad y escucharme tanto. Gracias Alberto Moreno por haber sido mi obstáculo inoportuno, pero también un compañero en mis noches en vela y mi maestro ante la adversidad. Gracias señor David Plaza por su timbre, por descubrirme siempre músicas nuevas, por las ayudas de último minuto y los humores que nos avivan el alma. Gracias Cristina Melús por la preocupación y ocupación a partes iguales y darme tanto aliento. Gracias Ruth García por el pez mantequilla, y los abrazos inesperados. Gracias Alicia Lledó por compartir frecuencias intermedias y preguntarte conmigo que es eso del 'encarnamiento'. Gracias Abajo Izquierdo por el trazo libre hecho cuerpo, por mantener el arte en estado salvaje, sin etiquetas, ni categorías, por el BlackFideuá, por la 'tinta' que siempre falta en el último minuto, pero sobretodo, por el movimiento tropical y comprenderme sin conceptualizaciones. Gracias Javier Álvarez por la memoria exquisita, por apreciar el error y por los bofetones de creatividad. Gracias Pablo Pascual por las magdalenas de fresa y compartir sus dibujos de purpurina en mitad de los días tristes. Gracias Pablo Pérez por compartir 'Lost Vagueness' conmigo hace ya tanto tiempo, por hacerme recordar, por los futuros imposibles y por los territorios libres. Gracias Eva San Juan, por los encuentros en la *caja de Pandora*, por apoyarme, por las revisiones contrarreloj y la mirada crítica. Gracias Carlos Goga, por los dobles ánimos y recordarme que las energías pueden emplearse inversamente. Gracias señor Nicola Cerantola por sus empujones, por soñar conmigo y por todas las posibilidades que despierta. Gracias humedad y espectro por mantenerme alerta. Gracias Ladis Bapory por el *spring* y las traducciones técnicas. Gracias David Casas Peralta por los libros en el maletero, por la prudencia y por ayudar a hacer visible lo invisible. Gracias Anxo López, por confiar sin miramientos y por hacer de lo pequeño algo bonito.

Y en especial, mi agradecimiento al que ha sido fiel compañero de estos textos cuando simplemente eran una maraña de caos y desatino y cuando atreverse a entrar en su laberinto requería de infinita paciencia, valor y humildad. Mi inclinación al maestro y director de esta investigación Julio Romero Rodríguez, por su serenidad y contención, por su ayuda, por su protección y perspicacia ante la dificultad y sobretodo, por inculcarme el rigor y la virtud en cada paso del camino.

## RESUMEN

La presente tesis tiene como **tema central** la revisión del concepto de *intuición en el campo de la creatividad aplicada*. Tal investigación enfoca su mirada en aquellos mitos que rodean el significado de la intuición en los procesos de resolución y creación de problemas, y advierte una cualidad desatendida en su valor como herramienta práctica. El eje principal de la investigación sostiene que en los procesos de creación existen claros factores que sitúan a la intuición como parte activa, implicada en los procesos de toma de decisiones. Por ello, el estudio busca ofrecer una perspectiva general de la idea-visión que ha rodeado a la intuición a lo largo de la historia y pretende desarrollar un modelo aplicable en el ámbito de la *formación a formadores*.

Un **objetivo principal** es explorar las distintas perspectivas que persiguen la comprensión de la intuición aplicada al territorio de la invención y su enseñanza. Asimismo, otro objetivo principal es explorar posibles aplicaciones que regeneren y oxigenen la práctica creativa, acotándose al diseño de metodologías y estrategias didácticas. Para ello, el marco teórico trata, primero, de ofrecer una perspectiva general de la situación de la creatividad en la actualidad y, segundo, de formular una comprensión de la naturaleza creativa de la intuición a fin de revelar su potencial como herramienta. De tal modo, el estudio examina las lagunas que parecen haber relegado a la intuición al destierro en el campo de la educación y propone una renovación de la mirada creativa, con la voluntad de activar la experiencia y abrir nuevos diálogos para la comprensión de la incógnita que la intuición ha supuesto en el campo de la creatividad.

Por otra parte, la investigación se **justifica** en una cuestión problemática: la falta de herramientas flexibles que se aprecia en la práctica docente, y un determinismo sistematizado de la concepción y aplicación de la creatividad en ese ámbito, lo cual dificulta la comprensión de su complejidad. Igualmente se plantea cómo sería tales apreciaciones desde un paradigma ecosistémico, reconociendo el valor de la intuición como herramienta. Por ello, el estudio se concentra en revisar la historia de las representaciones que la intuición ha tomado en sus distintas afecciones, para valorar aquellos factores que han podido contribuir a la contaminación de sus significados. Así mismo, por un lado, realiza una revisión epistemológica reflexionando sobre la influencia hermética que el ámbito de la psicología ha podido ejercer sobre el tema, empujando a la categorización del concepto y restringiendo la intuición al contexto de la mera *percepción sensorial* y al de la

*automatización de respuestas inmediatas*, limitando en consecuencia la valoración de su fiabilidad. Y por otro lado, realiza una cartografía del término a fin de desvelar cómo la desintegración de la *corporeidad* en creatividad, así como la ausencia del *cuerpo* en los procesos de aprendizaje parecen tener que ver con una abusiva intelectualización de los procesos, otorgando al raciocinio total dominancia y apartando del acontecimiento didáctico aspectos más orgánicos (afectivos, emocionales, físicos y viscerales) que se relacionan con la calidad de la relación enseñanza-aprendizaje.

La investigación plantea también una cuestión de fondo que, si bien no es el objetivo central del estudio, se reconoce en la visión contemporánea de la creatividad como un problema de base, el descrédito del 'género' femenino en la literatura predominante y de autoridad. Tras dicho descrédito (o ausencia) se revela una comprensión fraccionada del tema, aspecto último que la historia del conocimiento arrastra desde la antigüedad. Por tales motivos, el estudio intenta desvelar aquellos componentes originados en la mitología de la creación que han influenciado en la construcción de un *conocimiento desencarnado*, que considera la intuición como algo poco fiable y que la define bajo una perspectiva masculinizada y patriarcal. Por todo ello, al tiempo que el estudio revisa sus planteamientos, trata de redefinir el proceso intuitivo con vistas a integrar la *dimensión emocional y corporal*, que influyen en la tipología intuitiva y dignifican una creatividad concebida desde y para la complejidad.

De igual modo, el estudio teórico cuestiona la distancia, aceptada por el ámbito, entre intuición, educación y conocimiento, apuntando como causa la descontextualización del cuerpo y sus consecuencias. El alejamiento de una perspectiva multidimensional que incorpore las distintas facetas del ser humano, desestimando una integración completa de sus cualidades, se sigue asentando en un viejo paradigma cartesiano y determinista. En relación a ello, el recorrido de esta tesis trata de aportar una comprensión de la dimensión holística del individuo, como *sujeto activo* y completo de una realidad en la que interviene y mediante la cual es intervenido. Concretando un poco más, en el desarrollo teórico se apunta a la condición original del término intuición como punto de partida y se estudian las características que los sistemas de procesado de información describen como *conocimiento implícito*, así como su relación con las *respuestas inmediatas* en el campo de la ideación. Pese a la complejidad del tema, el estudio explora aquellos factores que dominan los procesos de creación, observando los modelos clásicos en creatividad basados en la resolución de problemas, con el

propósito de ofrecer una panorámica que indague en los modos de intuición, sus procesos y procedimientos, para desarrollar posteriormente una experiencia práctica. Así pues, a lo largo del estudio se pueden observar otras cuestiones que se desencadenan de la situación inicial, como la herencia aprendida del concepto intuición, su arraigo en lo mítico, su desatención en el campo de la enseñanza y su invalidez como herramienta. A medida que se avanza en la deconstrucción de la terminología implicada, se va haciendo evidente la ausencia de voces femeninas en beneficio de muchas masculinas, aspecto que ha contribuido a la construcción histórica del conocimiento sobre el arte de la invención y mediante el cual hemos adquirido la idea de creatividad que manejamos en la actualidad. En este punto, el estudio tratará de favorecer una **mirada reflexiva acerca del conflicto entre el binomio género-sexo** que la literatura de autoridad parece ocultar, denotando una carencia en la comprensión de las múltiples dimensiones del individuo como ser creador y, por tanto, dejando entrever lagunas de significación en las aplicaciones didácticas que establecen los nuevos cánones de innovación educativa. No obstante, el foco de la investigación pretende trascender ese conflicto, tomándolo como alianza y revisando postulados aceptados tradicionalmente, indistintamente del sexo/género de sus voces, a fin de facilitar el conocimiento acerca de la intuición en la contemporaneidad y de describir las habilidades necesarias para desarrollarla.

La **problemática** que fundamenta el estudio se concentra en varias cuestiones. Por un lado, se pregunta ¿cómo podemos crear didácticas flexibles y creativas bajo un paradigma determinista que no se dirige hacia una creatividad que comprenda la complejidad? Y por otro, hace una interpelación básica: ¿cómo puede la intuición ser aceptada y desarrollada? La intuición ha sufrido una invalidez como herramienta, debido a una resistencia en los planteamientos que basan la creatividad en el ámbito educativo en un proceso sistemático de ejecución de pasos y mediante el cual se simplifican las metodologías didácticas, dificultando la flexibilidad docente y el aprendizaje ante la incertidumbre.

En consecuencia, **el marco teórico** apunta a una **redefinición de la intuición** que complete la visión fragmentada de su lógica y propone una revisión más profunda de sus significados mediante la experiencia práctica. En este sentido, el **enfoque del estudio** se enmarca bajo un *modelo ecosistémico* de carácter *complejo-evolucionista*, el cual busca la comprensión de las distintas realidades que rodean el asunto, al tiempo que explora en las posibilidades de actuación. El diseño de una experiencia práctica constituye la base del marco empírico, tratando de

ofrecer una reorientación metodológica y aportando un análisis desde la experiencia, con vistas a comprender las estructuras que reprimen la activación de la mecánica intuitiva en los procesos de creación y toma de decisiones docentes. Por este motivo la investigación sugiere que si deseamos realizar una didáctica creativa como docentes necesitamos herramientas que hagan posible fluir en acciones flexibles ante la incertidumbre y permitan el asombro frente lo desconocido. Para fomentar la fluidez creativa y acceder a una toma de decisiones complejas, que favorezcan didácticas adaptativas y empáticas, necesitamos mejorar nuestra comprensión de nosotros mismos, agudizando la capacidad intuitiva y reconociendo en el cuerpo un aliado comunicador de información. Por tanto, **nuestra hipótesis declara que la intuición es una herramienta válida en los procesos de creación, comportandose como un instrumento que integra la corporeidad y requiere del individuo en su 'ser' multidimensional.** De tal modo, los afectos, emociones, sentimientos y el cuerpo físico se ven implicados en el proceso intuitivo. Por ello, además, la actividad artística puede tener valor aquí, introduciéndose como vehículo para la conciencia corporal y la práctica de la habilidad intuitiva. Por consiguiente, consideramos que la aplicación de la intuición puede ser beneficiosa en la creación de nuevas didácticas que mejoren la relación de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la revisión de la problemática señalada muestra la rigidez en los modelos de enseñanza, en cuyo proceder el cuerpo (en tanto que organismo vivo) se ha visto desplazado y descontextualizado, así como el relegamiento de las disciplinas artísticas como disciplinas menores, que no parecen tener nada que ofrecer en una sociedad del consumo y la emprenduría. Sin embargo, en la perspectiva de esta investigación es más bien todo lo contrario, y por ello el estudio presume que el cuerpo es un vehículo para la ampliación de la capacidad intuitiva, así como un aspecto desarrollable mediante la práctica artística en cuyas tareas se fomenta el uso de la intuición.

Así bien, la **finalidad** de la investigación es reconocer el valor de la intuición como herramienta y establecer unos principios básicos para activar el potencial creador e integrador del 'ser' humano en procesos de toma de decisiones. Para tal fin, la investigación realiza una **mixtura metodológica, incorporando tres métodos de trabajo.** El procedimiento utilizado para la revisión de la literatura principal sobre el tema, la auscultación conceptual, histórica y perspectivista se define bajo los pilares de la metodología *complejo-evolucionista*, acuñada por Agustín de la Herrán y cuyo emprendimiento establece una mirada reflexiva-crítica de lo revisado,

proponiendo mejoras y ofreciendo transformaciones mediante la creación de acciones que miren hacia la complejidad de una realidad que se co-construye creando redes de muchas pequeñas realidades. En este sentido, el marco empírico se resuelve con la realización de una experiencia práctica, en cuya elaboración se diseña y pone en acción una metodología creativa, de temperamento artístico y que pretende generar el juego y la discusión a fin de provocar el movimiento intuitivo. Así mismo, el desarrollo de tales experiencias va acompañado de los procedimientos de recolección de datos propios de la investigación-acción (IA) para posteriormente ser ayudados de técnicas de la investigación basada en las artes (IBA) y realizar una intervención evaluativa. De esta manera el estudio empírico se delimita por una exploración de la *experiencia intuitiva* mediante la discusión de los contenidos examinados y la puesta en práctica de actividades diseñadas bajo un **modelo dinámico de creación metodológica**, que sostiene el cuestionamiento y la experimentación de la intuición en el ámbito de la educación creativa.

En definitiva, nuestro planteamiento teórico **concluye** en la práctica resolviendo que la intuición lejos de ser una vertiente mística del mito creativo, se comporta como un catalizador en cuyo movimiento permite conectar lo inusual o acceder a información inesperada con la que construir nuevas representaciones de la realidad. Y será en este punto, tomando su carácter creador por el cual la adoptaremos como herramienta válida.

De tal forma, el estudio cumple con su objetivo principal de revisar y redefinir el concepto de la intuición aportando una mirada reflexiva que amplíe la visión clásica de su concepción. Tras el análisis de los datos recogidos y la renovación de los conceptos, se camina hacia una transformación de las creencias y juicios aprendidos y preestablecidos, cuya labor actúa como un descompresor de las actitudes cristalizadas que bloquean el flujo creativo y desaniman en la labor educativa. Así pues, la aplicación práctica, a modo de experiencia de aprendizaje, nos ha permitido validar la dificultad para definir la intuición y el desconocimiento agudo que existe sobre el tema. También describe el poder que generan las dinámicas de grupo, en cuya atención se toman a todos los individuos por igual, y cómo, todas las circunstancias, indistintamente de su connotación, sirven de alimento para la creatividad. Por ello, el estudio concluye que la práctica intuitiva, el juego creativo mediante la actividad artística, la integración del cuerpo y la experimentación de roles mediante la *corporeidad* y *performatividad* ha supuesto un despertar de las aptitudes necesarias para el auto-conocimiento así como una



mejora de la *mirada interior*. Tal introspección aviva la relación íntima de los sujetos con su intuición, ampliando la *confianza* en sí mismos y fomentando una *conciencia corporal* que reafirma sus motivaciones así como la configuración de nuevos estímulos que agudizan la empatía hacia uno y su entorno, y por tanto, favoreciendo un aumento de la calidad en la relación enseñando-aprendiz y viceversa.

En **conclusión**, la investigación extrae una visión panorámica del papel que juega la intuición en el campo de la creatividad; a través de tal examen busca ver más allá de lo concebido y remover algunos de los principios que sostienen el paradigma del proceso creativo establecido desde la época de los cincuenta del siglo pasado. Con todo ello trata de reconocer en la intuición una cualidad recuperable y proponer una aplicación metodológica práctica con vistas a explorar propuestas que integren el *cuerpo* como vehículo para el conocimiento y fomento de la intuición en el terreno educativo, así como la intervención de la *actividad artística* como experimentación a fin de ampliar la capacidad intuitiva y creativa.

**Palabras clave:** Aprendizaje encarnado. Intuición. Intuición creadora. Creatividad orgánica. Didáctica creativa.

## ABSTRACT

The **central theme** of this thesis is *intuition in the field of applied creativity*. This research concentrates on the myths surrounding the definition of intuition when dealing with problem creating and solving processes and identifies the unattended quality of intuition as a practical tool. The main focus of this research argues that, in creative processes, certain factors will establish intuition as an active element particularly involved in decision-making. Therefore, the study aims to provide an overview of the vision and idea that have surrounded intuition throughout history and to develop a model applicable in the field of *training trainers*.

One **main objective** is to explore the different perspectives seeking to understand intuition and apply that understanding in the field of invention and its teaching. Another main objective is to explore how this can be help regenerate and revitalize creative practice, particularly for the design of teaching methodologies and strategies. To this end, the theoretical framework attempts first to provide an overview of the situation of creativity today, and secondly, to formulate an approach of the creative nature of intuition that will reveal its potential as a tool.

Thus, this study examines the gaps that appear to have relegated intuition off the field of education; this study also proposes a renewal of the creative look, with the objective of revitalizing teaching practices and opening new debates that will help clear the idea of intuition which has remained as an unknown in the field of creativity.

On the other hand, this research is **founded** on a problematic issue: the lack of flexible tools in the education system, and a systematic determinism of the conception and application of creativity within that realm, which in turn further complicates its understanding in full complexity. Equally, we present how we could conceive of, and appreciate, these flexible tools from an eco-systemic paradigm, recognising the value of intuition as one of them. Hence this study concentrates on revising the different historical representations of the concept of intuition, in order to value those factors which may have contributed to the contamination of its multiple meanings. In line with the above, this study undertakes an epistemological revision, reflecting on the hermetic influence the area of psychology may have exercised over the topic, which has pushed for the categorisation of the concept of intuition, as a mere sensorial perception and the automation of immediate responses, in turn limiting the value of its reliability. The thesis also carries out a cartography of the term with the aim of unveiling how the disintegration of the corporal in creativity, as well as the absence of the body in the learning processes seem to be related to an over-intellectualisation of the latter, lending reason a total dominance in the didactic act and taking away more organic aspects - i.e. affective, emotional, physical and visceral - which are related to the quality of the teaching-learning relationship.

This research also raises a fundamental question, which although not the central objective of the study, is nevertheless recognised in the contemporary discourse of creativity as a core problem, namely that of gender and the discrediting of the female voice in the prevailing and authoritative literature. Such discrediting (or absence) reveals a fractioned understanding of the topic, the last aspect of which the history of knowledge drags since antiquity. Because of this, the study aims to unearth those components that originate from the mythology of creation and which have influenced the construction of a *disembodied knowledge*; one that considers intuition as something unreliable as defined by a masculine and patriarchal perspective. While this study revises the existing approaches to intuition, it also aims to redefine the intuitive process with a view to integrating the

*emotional and corporal dimensions*, which play a role in the intuitive typology and present a dignified creativity conceived from a point of complexity.

Similarly, the theoretical study questions the accepted distance/difference between intuition, education and knowledge, pointing to the de-contextualisation of the body as a possible cause. The distancing from a multi-dimensional perspective that incorporates the different facets of humankind, dismissing a holistic integration of all our qualities, continues to sit on an out-dated and determinist Cartesian paradigm. In relation to the latter, this thesis aims to contribute to an understanding of the holistic dimension of the individual, as a whole and *active subject* of a reality in which s/he intervenes and through which s/he is intervened.

Going more in depth, in the theoretical framework we take as starting point the original condition of the term intuition and we study its characteristics, which the information processing systems describe as *implicit knowledge*, as well as their relation to the *immediate responses* in the field of ideation. The complexity of the topic notwithstanding, this study explores those factors which dominate the creative processes, observing the classic models of creativity based on problem-solving, with the aim of offering an overview which inquires into the modes of intuition, its processes and procedures, to then develop a practical experience. Throughout the study, one can observe other questions that stem from the initial situation, such as the learned inheritance of the concept of intuition, its roots in the mythical, its lack of attention in the field of education and its invalidity as a tool. As we progress through the deconstruction of the terminology involved, it becomes evident that there is an absence of female voices in favour of many male ones; an aspect that has already contributed to the historical construction of knowledge around the art of invention and through which we have acquired the idea of creativity that we hold today. At this point, the study will favour **a reflective look at the conflict between the binomial term of sex-gender**, which the mainstream literature seems to hide, denoting a lack of understanding of an individual's multiple dimensions as a creator, therefore suggesting significant gaps in the educational applications, as set by the new canons of educational innovation. Nevertheless, the focus of the research aims to transcend said conflict, taking it as an ally and revising traditionally accepted postulates, regardless of the sex/gender of the voices, with the aim of facilitating an understanding of intuition in contemporary society and to describe the necessary skills to develop it.

The **problematic** underlying this study focuses on several questions. On the one hand, it asks: how can we create flexible and creative teaching methods under a determinist paradigm not aimed at a creativity that understands complexity? And on the other, it makes a basic interpellation: how can intuition be accepted and developed? Intuition has suffered a handicap as a tool, due to a resistance in the approaches that base creativity within the educational setting on a systematic process of the execution of certain steps through which teaching methods are simplified, hindering teaching flexibility and learning in the face of uncertainty.

As a consequence, the **theoretical framework** points to a **redefinition of the concept of intuition** to complete the fragmented vision of its logic, whilst presenting a more in-depth revision of its meanings through practical experience. In this sense, the focus of this study is framed under an *eco-systemic model* of a *complex-evolutionist* character, which looks to understand the different realities surrounding the topic, whilst it explores the possibilities of action. The design of a practical experience forms the base of the empirical framework, with the aim of offering a methodological reorientation and contributing an analysis informed by experience, so as to understand the structures which suppress the activation of a mechanic intuition in the creative and decision-making processes within the education system. As teachers, we need tools that will make it possible for us to flow with flexible actions in the face of uncertainty and will allow for surprise when confronted with the unknown. In order to encourage creative fluency and achieve a level of complex decision-making, which favours adaptive and empathetic teaching models, we need to improve our understanding of ourselves, sharpening our intuitive capacity and making our body an ally as communicator of information. Thus, **our hypothesis says that intuition is a valid tool in the process of creating, behaving as an instrument that integrates the embodiment and requires the individual in his 'being' multidimensional.** Thereby, affections, emotions, feelings and physical body are involved in the intuitive process. Therefore, in addition, artistic activity can be valuable here, being introduced as a vehicle for body awareness and practice of intuitive ability. We therefore consider that the application of intuition can be beneficial in the creation of new teaching to improve the teaching-learning relationship.

In this sense, the revision of the above-mentioned problematic shows the rigidity/inflexibility of the education models, in which the body (as living organism) has been displaced and taken out of context, as has been the case with the relegation of artistic subjects as minor disciplines, which seem to have little to offer

in a society for consumers and entrepreneurs. However, the perspective in this study is quite the contrary, hence why we assume that the body is a vehicle to amplify one's intuitive capacity, as well as something which can be developed through artistic practice whose tasks promote the use of intuition.

The **purpose** of this research is to recognise the value of intuition as a tool and to establish basic principles to enable the creative and integrative potential the 'self' in decision-making processes. To this end, the research uses a **methodological mixture, incorporating three methods of work**. Firstly, the method used for the review of the mainstream literature on the subject, including a conceptual, historical and perspectival auscultation, which is based on the pillars of *evolutionist-complex* methodology, as coined by Agustín de la Herrán. Such review establishes a reflexive-critical look, suggesting improvements and changes and offering transformations through creating actions that look to the complexity of a reality that is co-constructed by creating networks of many small realities. Secondly, we present the empirical framework, which is resolved through practical experience and guided by a specially designed creative methodology of artistic temperament that aims to encourage play and debate in order to bring out intuitive movement. Thirdly, the development of said experiences is followed by the collection of data stemming from the research-action, which will then support and feed into arts-based research techniques that will allow an evaluative intervention / evaluation procedure. Thus the empirical study is outlined by an exploration of the *intuitive experience* through the discussion of the examined contents and the implementation of activities designed under a **dynamic model of methodological creation**, which upholds the questioning and experimentation of intuition in the context of creative education.

In short, our theoretical approach **concludes** and resolves in practice that intuition, far from being a mystical aspect of the creative myth, acts as a catalyst through the movement of which one can connect with the unusual or access unexpected information with which to build new representations of reality. And it is at this point, taking its creative character, that we will adopt intuition as a valid tool.

Thus this study meets its primary objective of reviewing and redefining the concept of intuition, whilst providing a reflective look that expands the classical view of its conception. Following the analysis of the collected data and the renewal of old concepts, we move towards a transformation of beliefs and learned and

established judgments. The study then acts as a de-compressor of crystallized attitudes that block the creative flow and discourage the labour of education. Ultimately, the practical application, as a learning experience, allows us to validate the difficulty of defining the concept of intuition and the acute lack of knowledge on the subject. The practical application also highlights the power which is generated in group dynamics where all individuals are treated as equals, and how all circumstances, regardless of their connotation, can feed creativity. Therefore, this study concludes that intuitive practice, creative play through artistic activity, the integration of the body and role experimentation through *the corporal and the performative*, has ushered an awakening of the skills needed for self-knowledge as well as improving the self's inner look. Such introspection ignites the intimate relationship of the self with one's intuition, fuelling self-confidence and *body awareness* which will reaffirm internal motivations, as well as bringing on new stimuli that will heighten empathy towards oneself, each other and the environment, therefore favouring an increased quality in the teacher-learner relationship.

In **conclusion**, this research presents an overview of the role of intuition in the field of creativity; through such analysis it aims to see beyond what is presently conceived and to remove some of the principles underpinning the established paradigm of the creative process, originating from the 1950s. With this, the research aims to see intuition as a recoverable quality and proposes a practical methodological application with a view to exploring proposals that integrate the *body* as a vehicle for knowledge and promote intuition in the field of education, as well as promoting *artistic activity* as experimentation in order to expand the intuitive and creative capacity of the self.

**Keywords:** Embodied learning. Intuition. Creative intuition. Organic Creativity. Creative Teaching

## ÍNDICE

Resumen	1
Abstract	6
<b>1. Introducción</b>	14
<b>2. Justificación e Hipótesis</b>	23
2.1 Problemática	24
2.2 Valor del estudio	35
2.3 Síntesis de la hipótesis	37
<b>3. Antecedentes y estado de la cuestión</b>	39
3.1 Creatividad compleja o 'el complejo de creatividad'	40
3.1.1. La intuición, la gran olvidada	42
3.2 El campo de la creatividad en educación y la toma de decisiones	44
3.2.1. Aprendizaje encarnado	40
3.2.2. Innovación creativa	45
<b>4. Objetivos de la investigación</b>	47
<b>5. Metodología</b>	54
<b>6. Marco teórico: Intuición y Creatividad</b>	57
6.1 Intuición y creatividad en la contemporaneidad	64
6.1.1 El concepto de creatividad y sus antecedentes	65
6.1.1.1 Género, cuerpo e invención	65
6.1.1.2 La educación creativa	66
6.1.2 Mitos de la intuición en creatividad.	76
6.1.2.1 Del mito al conocimiento de la intuición	79
6.1.3 La incógnita del concepto intuición	79
6.1.3.1 Las raíces de la intuición	87
6.1.3.2 Cartografía de la intuición	95
6.1.3.3 La Retórica de la creación	115
6.2 La naturaleza de la intuición	121
6.2.1. El entorno: factores que contribuyen al mito de la intuición	122
6.2.2 Identidad de la intuición: la construcción del concepto	137
6.2.2.1 Propiedades de la intuición	137
6.2.2.2 Comportamiento de la Intuición	139
6.2.2.3 Las Huellas de la intuición	144
6.3 Implicaciones de la intuición en creatividad	156
6.3.1 El arte de la invención	156
6.3.2 La forma aceptada de la intuición en el campo de la creatividad	170
6.3.2.1 Incubación y los estados de reposo	171
6.3.2.2 La iluminación y la respuesta inesperada	175
6.4 Dominios de la intuición y su valor como herramienta	188
6.4.1 La lógica de la intuición	189
6.4.1.1 Conocimiento tácito y aprendizaje implícito	189
6.4.1.2 Modos de intuición y reformulación	205
6.4.2 El proceso intuitivo	221
6.4.2.1 Fases del proceso intuitivo	222
6.4.2.2 La dimensión emocional y corporal	226

6.5 El campo de acción: La toma de decisiones	237
6.5.1 El acto de elegir: de la emoción a la decisión saludable	240
<b>7 Marco empírico: La experiencia intuitiva. Una aplicación hacia la didáctica creativa</b>	244
7.1 El campo de aplicación: la didáctica creativa.	245
7.1.1 Hacia una pedagogía creativa	245
7.1.2 El papel docente en la práctica intuitiva: el perfil <i>intuitivo-creador</i>	254
7.1.3 EL arte como vehículo para el desarrollo del docente intuitivo	262
7.2 La experiencia intuitiva	270
7.2.1 Definición de la experiencia y descripción de la aplicación	271
7.2.2 Diseño de la experiencia: Sé intuitivo	294
<b>8 Análisis cualitativo de la experiencia e intervención metodológica.</b>	303
8.1 Descripción del análisis	304
8.2 Validación de la experiencia	367
8.3 Art/o/grafías y autovalidación	379
8.4 Síntesis del análisis de la experiencia	389
<b>9 Conclusiones y nuevos propósitos</b>	392
9.1 Sobre la hipótesis inicial	393
9.2 Logros del marco teórico	395
9.3 Logros del marco empírico	397
9.4 Conclusión final	407
9.5 Pronósticos y nuevos propósitos	409
<b>10 Bibliografía</b>	411
<b>11 Índice de gráficos</b>	424
<b>Anexo</b>	428



1

# INTRODUCCIÓN



#### LA PREGUNTA

Un día cualquiera mientras uno mismo (consigo mismo), pasea entre estanterías repletas de palabras, por una macro librería situada en el centro de una ciudad, también cualquiera, se percata de que anda perdido. Ausente y separado de todo estímulo motivador, de repente, se ve sorprendido por un giro inesperado. Un guiño que le indica una posibilidad, una dirección y que a su vez, le cuestiona el camino de búsqueda. Tal ráfaga de aliento, ¿es real o fingida, impuesta o propia?, ¿acaso responde a una necesidad natural o ha sido inventada?.

En medio de la urbana introspección, uno mismo se entretiene y ansía por partes iguales con encontrar aquella fuente o referencia que pueda tirar del hilo y que le ayude a desenredar ese nudo ontológico que envuelve el misterio creador y que resulta tan difícil enseñar. En ese instante, de nuevo, y mientras tanto, absorto en la búsqueda, de repente, siempre de repente!!, una pregunta volátil se cuela en el fondo de la mente -¿qué deseas encontrar?- Una sencilla interrogación, inadvertida para el pensamiento pero capturada por un corazón despierto, que de pronto, interviene. Y así, cruzándose por la mente, azarosa y rebelde, le coloca a uno literalmente del revés.

Entonces, uno se observa y observa también a su alrededor, con cierta sensación de ser observado y se percata que, con el cuerpo inclinado y retorcido, mirando de abajo arriba, ha llegado a una columna dónde un libro, cual tratado, resalta especialmente entre otros treinta. ¿Porqué motivo la mirada se detiene en ese lomo? El cuerpo va, impulsivo, como hechizado y sin entender el pensamiento tal movimiento... entonces, frente a la ligera línea que los separa, uno lo comprende. En el lomo reza: "El profesor intuitivo".

Diario personal, 2005.

### **Tema de investigación**

El tema principal de la investigación se centra en los mitos de la intuición en los procesos de creación y representa una aproximación a posibles aplicaciones en el campo de la didáctica creativa. Por ello, el estudio efectúa una revisión panorámica del concepto intuición tratando de ofrecer una redefinición del término bajo una perspectiva *complejo-evolucionista*, la cual, por un lado, revisa el papel que juega la intuición en los procesos de creación y, por otro, cuestiona su invisibilidad en las didácticas creativas así como en la enseñanza de la creatividad, con vistas a proponer una aplicación práctica.

### **Problema de investigación**

En primer lugar y tras haber revisado el contexto en el que se enmarca el estudio, nuestro primer planteamiento-problema respondía a la pregunta: ¿cómo podemos

crear una didáctica innovadora y flexible bajo un paradigma determinista que somete su acción a la linealidad?

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, el término *didáctica* se define en primer lugar como “el arte de enseñar”, sin embargo en su segunda acepción aparece la esencia de su raíz griega describiéndola como “el acto de repetir una acción a la vista de alguien”. De tal modo, la didáctica, en la actualidad se ha visto traducida como aquel proceso educativo que sigue unas determinadas pautas y cuyo resultado es el aprendizaje, destilándose de ello doctrinas, principios o instrucciones de enseñanza que ponen en práctica tales normativas. Así pues, al plantearnos una didáctica creativa, nos encontramos con un conflicto substancial: ¿cómo podría hacerse creativa una norma, sin transformarla, si la creatividad puede suponer en esencia una alteración de la norma?

Ante tal encrucijada, nos planteamos hallar una herramienta que pudiera permitir tal acción. No obstante, debíamos revisar primero cuales eran los factores que intervenían en la acción creativa, sus procesos y si en ellos residía alguna herramienta mediante la cual transformar las didácticas sin causar un agravio a su esencia, o por el contrario tendríamos que re-nunciar y volver a enunciar el significado del concepto didáctica.

En este sentido, Krishnamurti (1996, p. 75) nos ofrecía una clave al sugerir que:

no vemos la importancia de la acción, actuamos según estos conceptos o esas ideas. Y como nuestra acción se ajusta a una idea, siempre aparece la división entre idea y acción con lo cual se perpetúa el conflicto. Para que un hombre comprenda y ponga fin al conflicto tiene que comprender si puede actuar sin idea. Tiene que aprender mientras actúa

Así que tomamos la palabra de Krishnamurti motivados hacia el estudio de una forma que supusiera un *aprender haciendo*, en cuya acción sospechábamos sería dónde podría brotar la grieta, mediante la cual la intuición parecía filtrarse y expresar su voz. De modo que el conflicto evolucionaba afinándose hasta el punto de quedar reducido a una búsqueda de la didáctica como arte, y a través de la cual la intuición práctica y creadora pondría en marcha una acción fluida que sería llevada a cabo como labor. Tal proceso sería más parecido al de una experiencia artística que al de una instrucción planificada y obteniendo como resultado la obra misma. Sin embargo, para tal fin, era necesario comprender ciertos sub-problemas que el tema de exploración guardaba en su fondo. Pues en este aprender

haciendo, dónde la intuición podría tener cabida, se escondía una cuestión que destapaba un viejo dilema, ¿es posible desaprender lo aprendido?

Para ello revisamos tres aspectos claves:

- 1- El ser humano integrado en un sistema complejo en constante cambio no puede desprenderse de la incertidumbre (Edgar Morin 1974, 2000, 2006, Max Neef 1998, De la Torre y Moraes 2005, 2012). Por ello el estudio se enmarca en un paradigma complejo-evolucionista que no sólo comprende la complejidad del entorno, sino la individual, de manera que busca la superación y, por ello, la evolución.
- 2- Las capacidades intuitivas parecen haberse visto desterradas o incomprendidas en los entornos educativos de la creatividad. En la actualidad muchos de los modelos se justifican en principios desarrollados en la década de los cincuenta del siglo XX, basando su actividad en la resolución de problemas o en la generación de ideas, y desatendiendo una complejidad inicial que empieza en el mismo organismo que las vivencia. (Varela 1994, Lawrence 2012, De la Herrán 2001) En este sentido, el estudio se pregunta por la invisibilidad de la intuición en el contexto creativo, pero al mismo tiempo detecta en la *corporeidad* una variable descontextualizada que deberá ser revisada.
- 3- Las estructuras que sustentaban los modelos de comprensión del desarrollo humano en torno a las necesidades humanas (por ejemplo, el objetivo de realización basado en la pirámide de Maslow 2000) han cambiado. Existe una nueva vinculación entre necesidad y capacidad que ha generado nuevos debates en los últimos diez años. Max Neef, por ejemplo, sostiene que para comprender las nuevas jerarquías naturales (integradas en un marco de lo complejo) que componen el orden de necesidades del individuo es imprescindible superar la fragmentación intelectual (Max Neff, 1991).

Según Agustín de la Herrán (2006) el asunto de la complejidad no puede ser ignorado por la didáctica, pues los fenómenos naturales no pueden ser predichos mediante modelos lineales. Esto implica comprender que los fenómenos complejos se orientan a acciones de gran variedad de relaciones, en cuyas interacciones pueden acontecer movimientos lineales y no-lineales, sincrónicos y diacrónicos, o de otra índole de polaridades (Vilar 1997, p.18, cit en De la Herrán, 2006). Así pues, lo que deducimos con estas comprensiones es que para articular

una didáctica creativa a través del uso de la intuición, por un lado, debemos abrir la práctica y enfocarnos en la experiencia, así como a una mayor atención a la relación entre un tipo de enseñanza ‘inacabada’ y su vínculo con el aprendizaje experiencial, y por otro, reconocer la intuición como herramienta válida. Esto implica la revisión de otras variables incrustadas en la herencia de los modelos cognitivos, y en cuya indagación comprobaremos cómo el cuerpo, como organismo físico y complejo, se dispone como aliado en la comprensión de los procesos intuitivos. Asimismo, en la indagación de los factores que alimentan la práctica intuitiva, comprobaremos cómo el arte se presenta como un vehículo para la transformación de las rutinas docentes que incorporan el cuerpo como testigo vivo de las dinámicas creativas.

### **Finalidad de la investigación**

Hemos pretendido dar visibilidad a la intuición auscultando sus significados y abordar su entorno a fin de revisarla, re-enunciarla y legitimarla como herramienta práctica en los entornos de aprendizaje. De manera que nuestro objetivo principal en esta investigación consistirá en mostrar que la intuición, lejos de ser una mítica forma de comprender la realidad, puede ser una vía de conocimiento válida. Para ello, trataremos de examinar y reconocer sus propiedades y naturaleza con vistas a comprender su mecánica, nos concentraremos en redefinir la significación de la intuición, haciendo emerger el alcance de su profundidad conceptual y, posteriormente, nos orientaremos hacia la regeneración de la práctica educativa, incluyendo el cuerpo como protagonista y la actividad artística como catalizador de experiencias.

### **Estructura de la investigación**

Por tales motivos, la investigación se centra en dos bloques de trabajo fundamentales. Primero, desarrollaremos una parte teórica en la que atravesaremos una ruta epistemológica en busca de las claves que despliegan el potencial creativo de la intuición como flujo captador de la experiencia. Y después, presentaremos una parte empírica que elabore, aplique y analice una experiencia intuitiva. Para ello, como especificaremos más adelante, construiremos un recurso metodológico a modo de juego dinámico y de carácter artístico semántico, que nos permita activar la acción intuitiva como práctica y transforme la enseñanza en obra. Basando nuestra exploración en los principios de la investigación-acción conjuntamente con la investigación basada en las artes, elaboraremos una mixtura

metodológica a fin de profundizar en los procesos que disponen a la acción y los recursos que facilitan la integración del cuerpo y los procesos intuitivos.

### **Limitaciones**

La investigación se ha llevado a cabo de forma independiente, siendo las limitaciones de financiación un obstáculo que en bastantes momentos se ha hecho notar. En primer lugar, no ha sido sencillo ni en ocasiones posible acceder a todas las fuentes seleccionadas, lo cual ha significado desarrollar alternativas para afrontar una cierta limitación principalmente en relación a la revisión de algunos estudios de la última década.

Por otra parte, debido a las mismas circunstancias, la experiencia práctica se concentra en un espacio/tiempo limitado, muy enriquecedor sin embargo tanto para los participantes como para la propia investigación, y se hace posible gracias a la cesión de un espacio en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y a la gestión del director de esta tesis, Julio Romero.

Por tales motivos, y por la necesidad añadida de manejar el complejo entramado de circunstancias de todo tipo de los participantes, la duración de la experiencia de aprendizaje se concentra en dieciocho horas, siendo tres de ellas parte del inicio y cierre de la experiencia. La aplicación del programa diseñado se realizó en el mes de febrero del año 2013, repartíéndose el tiempo presencial en cinco sesiones, de las cuales dos eran de inicio y cierre, siendo las otras tres para el desarrollo de la experiencia intuitiva.

### **Precisiones y aclaraciones terminológicas**

A fin de facilitar el seguimiento de este estudio, consideramos necesario ofrecer las siguientes definiciones de términos o expresiones que hemos utilizado tanto en la parte teórica como en el diseño y desarrollo de la experiencia aplicada y en su análisis, y que concentran los propósitos y orientación de la presente investigación:

- **Método Sé Intuitivo (SI):** juego metodológico de carácter lúdico, artístico y semántico que se desarrolla de forma ondulante y que utiliza el azar como energía movilizadora. Basado en tres estados: (Q) de pregunta, (Wu) quietud y (Sí) creación, Tiene como objetivo despertar la actividad intuitiva y fomentar el juego como humor motivador.
- **Cuerpo intuitivo;** hemos llamado *cuerpo intuitivo* a aquel cuerpo que como organismo complejo percibe, siente (escucha, saborea, toca, captura ve lo

singular) y recibe abiertamente. Un organismo complejo en cuya capacidad de mirar hacia sí mismo, internamente, al tiempo que abre la capacidad de unificar cerebro-corazón-mano, puede comprender (tolerar y simpatizar) con el entorno que le rodea, así como tomar conciencia de la musculatura que le sostiene impulsando la fuerza del movimiento y conectando esencia (substancia) en forma de presencia (presente).

- **Intuición creadora;** hemos llamado *intuición creadora* a aquella habilidad que permite captar posibilidades nuevas y detectar en la alerta una trampa mental de carácter anticipador y mediante la cual el flujo creativo se ve potenciado.

No son éstos todos los términos o expresiones utilizados en la tesis que requerirían una cierta aclaración de sus significados y usos, pero sí son seguramente los de mayor relevancia y centralidad. Igualmente, no pretenden ser, estas descripciones que acabamos de ofrecer, una definición estricta y completa de cada uno de ellos, sino una primera aproximación al tipo de conceptos e ideas que van adquiriendo en la tesis una importancia fundamental y que son contruidos progresivamente a lo largo del discurso y del análisis de la experiencia aplicada.

### **Fuentes consultadas**

Para llevar a cabo tal empresa, hemos consultado varios tipos de fuentes, entre las que se incluyen fuentes de primera y segunda mano, así como literatura general, de divulgación científica y prensa no especializada. Hemos revisado las ideas y discursos relevantes sobre el tema en los autores principales que lo abordan de una u otra manera, así como las investigaciones relacionadas realizadas en la contemporaneidad. Los autores que hemos consultado se pueden dividir en dos grupos, aquellos respetados y consagrados por el ámbito y otros de menor autoridad o no tan considerados, que hemos visto conveniente incluir y revisar.

Hemos podido recopilar y estudiar una gama bibliográfica que reúne títulos, temas y estudios que podrían agruparse en cuatro categorías de documentación:

1. Creatividad aplicada: incluyendo textos y artículos de divulgación acerca de la creatividad sin excluir ningún rango de su condición. Esto incluye la creatividad en general, artística, orgánica, extendida, etc.

2. Intuición: todas aquellas fuentes que incluyen una revisión del término bajo disciplinas u enfoques distintos. Esto ha generado subcategorías de organización por bloques de significado, como la intuición mística, mítica, práctica, espiritual o creativa. Asimismo, en este bloque hemos recopilado documentos acerca del aprendizaje y conocimiento implícitos, así como los nuevos datos que la neurociencia de la creatividad aporta
3. Educación y aprendizaje experiencial: discursos y estudios enfocados a observar la realidad epistemológica en transformación de los nuevos paradigmas, el aprendizaje transformador, la transdisciplina, los modelos dinámicos y adaptativos, etc.
4. Corporeidad: en este bloque hemos sido más específicos buscando discursos críticos acerca de la performatividad en el aula, así como lo performativo en la realidad artística. Hemos escogido aquellos discursos que utilizan el cuerpo como territorio de investigación, tanto en el campo del arte como en el de la educación. Asimismo, otras subcategorías específicas se han derivado de sus fuentes y han sido fundamentales para el marco teórico del discurso, tales como el aprendizaje y enseñanza encarnados, el movimiento y expresividad en los rituales de aula y la transformación de rutinas mediante el cuerpo.

### **Beneficios esperados**

Entendemos que la capacitación de la acción intuitiva como herramienta práctica fomenta la apertura y la comunicación personal y profesional, incrementando la confianza en el sí mismo, el autoconocimiento y agudizando la sensibilidad ante las circunstancias inciertas otorgando amplitud de visión y capacidad para fluir en los entornos inestables. De manera que el reconocimiento de la cualidad intuitiva no sólo beneficia al individuo que la percibe, sino que fomenta la conexión entre los miembros de un grupo, mejorando la dinámica creativa y aumentando el potencial individual así como el colectivo.

Siendo el empoderamiento una de las capacidades necesarias y un valor destacable para manejar la incertidumbre en los entornos cambiantes, consideramos que la intuición, una vez refrescado su significado y entrenado el *cuerpo* que la vivencia, supone un beneficio para la comunidad educativa, pues los resultados obtenidos sugieren logros o avances en relación a los siguientes factores:



- Autoconocimiento y confianza
- Higiene mental y emocional
- Fluidez creativa
- Toma de decisiones saludables

De manera que los nuevos *ambientes educativos*, así como sus participantes, ante la evidencia de un cambio en los valores que la sociedad ha experimentado tras la integración tecnológica y la complejidad planetaria, puede estar necesitando una regeneración de las herramientas clásicas de elaboración de didácticas así como de preparación de nuevas experiencias de aprendizaje, y a la luz de nuestra investigación tenemos que pensar que el reconocimiento de la intuición como herramienta clave para una didáctica creativa puede significar la aparición, en esta escena compleja y actual, de un valor emergente a considerar cada vez con más atención e importancia en los distintos ámbitos educativos.

2

# JUSTIFICACIÓN E HIPÓTESIS



El marco en el que se desarrolla el estudio abarca los procesos creativos enfocados el área de la *formación de formadores*. En ese marco, los dilemas y problemáticas que se producen en la gestión del conocimiento y del talento en los espacios de aprendizaje, bajo la intención de una *práctica docente creativa*, responden a ciertas cuestiones principales. Por un lado, existe una confusión sobre cómo tratar la *creatividad* en las escuelas, si es el docente quién debe ser creativo, el alumno, la disciplina, la didáctica o todos ellos; y por otro, si esta misma *creatividad* puede ser la clave para la transformación de dichos entornos de aprendizaje. Los programas formativos no siempre se adecuan a la actualidad de un mundo profesional tecnológico y en permanente cambio, en el que los aprendices trabajarán posteriormente y en el que poseer habilidades como agilidad y capacidad de manejo de la incertidumbre, así como adquirir destrezas creativas que generen nuevas ocupaciones, serán fundamentales. En los ámbitos educativos parece seguir primando la fragmentación y separación, dificultando la integración de competencias docentes requeridas en los nuevos entornos de aprendizaje.

## 2.1-PROBLEMÁTICA

La naturaleza de la problemática de la investigación, como hemos apuntado, se fundamenta en un cuestionamiento acerca de la renovación de las estructuras que sustentan la creación de didácticas y que através del uso de la intuición en la acción práctica, su fluidez y flexibilidad mejorarían. De tal modo, como señalaba Lawrence (2012, p.13) aprender de la interacción con los entornos de aprendizaje implicaría un *volver* a la condición de *unidad* entre cuerpo, mente, corazón, espíritu y su relación con la intuición (Lawrence 2012, p. 13).

Para tal cometido, sería necesario identificar, primero, aquellas trampas intelectuales que nos han llevado a valorar el *mito de la intuición* por encima de su potencial creador, desterrándola de la práctica educativa. Bajo sospecha, este aspecto habría mermado los significados y tipologías de la intuición constriñendo su atributo esencial y engordando el mito en detrimento de una mejora de las capacidades humanas. En este sentido, tal y como señala Lawrence Lipson (2012, p. 12), profesora de la Universidad de Chicago, la *intuición* es espontánea, libre, aventurada, imaginativa, de carácter lúdico, no secuencial ni lineal y centrada en el corazón. Es por ello que el acceso al *conocimiento intuitivo* puede conseguirse mediante caminos mentales que pueden venir a través de imágenes, símbolos,

sueños, movimientos corporales, meditaciones, contemplaciones o de la inmersión en la naturaleza. Como veremos, lo que la autora, al igual que muchos otros autores han identificado como Vaughan (1979, p.68) o Noddings y Shore (1984, pp.94-95), es la necesidad de crear ambientes que promuevan los estados intuitivos, así como generar *espacios de silencio* y de *atención al cuerpo* dónde aprender a reconocer la intuición y permitir que ésta emerja a la consciencia a fin de ofrecernos una forma distinta de comprensión.

Mientras las escuelas no provean de ambientes de apoyo para los modos profundamente intuitivos, proporcionen *autoeducación* para una discusión de la intuición, como en los estilos de trabajo de artistas, matemáticos y otros, así como el tipo de experimentación que podrían ayudar a los estudiantes a encontrar sus propios métodos de potenciar los modos intuitivos Noddings y Shore 1984, p.95).

Este aspecto fundamental que advierte la relación entre el cuerpo y la mente, como veremos, nos permite acceder a *estados emocionales* que permiten la apertura a la recepción y sostienen la canalización de información conformando la base del pensamiento intuitivo. En este mismo sentido, las emociones y los sentimientos intervienen en los procesos de captación de información e interpretación de la realidad, sin embargo, en muchas ocasiones, parecen quedar al margen de la *formación académica*.

Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos... Hay sentimientos hacia uno mismo, hacia los otros, hacia la escuela, hacia la sociedad. Hay sentimientos generados y desarrollado por la escuela. Hay sentimientos en la relación de todos los integrantes que están en ella (Santos Guerra, 2005, pp. 5-7, en Darder y Bach 2006, p.63).

De tal modo, la re-estructuración continúa de los rituales que alimentan las rutinas escolares, podría ser un factor importante en la mejora del rendimiento del aprendizaje (Noddings 1984, p. 99). Por este motivo, el replanteamiento de la formación docente y sus modelos de comprensión de la realidad, así como los procedimientos de creación de didácticas dinámicas y flexibles, requerirán ser revisadas de manera *continúa*. El reto de este nuevo milenio, como señalaban Pere Darder y Eva Bach (2006, p. 63) consiste en:

...La integración de razón y emociones, ciencia y vida, conocimientos y sentimientos, valores y acción, etc. El edificio de la ciencia pedagógica precisa un cambio de perspectiva ya que la «formación de la persona» es la vía para conseguir

la «formación para...» y disponer de los recursos necesarios para intervenir en la sociedad con satisfacción, honestidad y eficacia personal.

Por tanto, la incorporación de una *formación personal* que permita el desarrollo y la evolución de los individuos, empieza por la *formación* de aquellos que serán más tarde los *transmisores* de los antiguos valores, al tiempo que *transformadores* de nuevos desafíos. Este aspecto delimita el terreno de nuestra investigación, enfocando nuestra mirada en la necesidad de reconocer que nos hace mejorar, primero como *personas* y luego como *docentes*. Así mismo, integrar esta condición *natural* del individuo, que mire hacia un futuro de *creatividades sostenibles*, que "ecologice" sus decisiones y "economie" sus producciones, empieza por un *tomar conciencia* de los *procesos emocionales e intuitivos* implicados y su vinculación con el *cuerpo* que toda persona habita y experimenta.

## LA ENSEÑANZA DESENCARNADA

Como hemos apuntado, bajo esta mirada "ecosistémica", como nombra Saturnino de la Torre (2005, p. 56) al *nuevo paradigma* en el que nos encontramos, la realidad es *multidimensional* y pertenece a un *sistema vivo* cuya naturaleza implica comprender sus distintas dimensiones: *constructivistas, interactivas, socioculturales, afectivas y trascendentales*. Para ello es imprescindible la búsqueda de nuevas formas de *mediación didáctica* entre la acción docente y la del alumno. Por ello, necesitamos explorar *estrategias de enseñanza* flexibles e interactivas que estimulen desafíos, que cuestionen y generen nuevos enfoques, problemas y promuevan iniciativas a fin de colaborar con la *co-creación* de nuevas sociedades.

Sin embargo, pese a ser éstas buenas intenciones, la actividad cotidiana de los docentes se ve envuelta en distintas problemáticas que no siempre permiten el acceso a una práctica 'feliz' ni generadora de transformaciones. Y la consecuencia, para aquellos docentes que queremos con esfuerzo mejorar nuestros procesos y dinámicas, no siempre tenemos suficientes herramientas para *manejar la incertidumbre* de un modelo que nos ha instruido en hacer 'lo establecido' y que aún teniéndolas, no hemos desarrollado la capacidad de usarlas. Por lo cual, *surfear* en los distintos climas educativos que las nuevas sociedades alimentan no parece ser tarea fácil, aun tiendo el mar enfrente, su oleaje, técnicas y una tabla.

Si queremos potenciar las habilidades de los educandos y estimular una nueva generación de *docentes* conocedores de la complejidad, que piensen en el conjunto y en las necesidades no sólo individuales sino colectivas, que sean capaces de motivar el amor por el aprendizaje y albergar habilidades que mejoren

su acción personal para mejorar la de los demás, parece de urgencia invertir la balanza que hasta el momento ha predominado. Esta inversión supone *domesticar* nuestra razón y ponerla al servicio de un todo, en cuyo trabajo será necesario disciplinar nuestra *mente*<sup>1</sup>.

Por ello, para emprender como *docentes del cambio*, necesitamos entrenamiento, el cual promueva una ejercitación de la *atención* de lo que nos rodea, *predisponga para una actividad física* que atienda lo que somos y que fomente una *pasión* que motive nuestras decisiones. Estos tres principios se enfocan en la *persona*, contemplando su complejidad e incluyendo su entorno. Sin embargo, tal 'atención' supone una revisión de los modelos preestablecidos, en los que el *sentir* y todo su simpático engranaje sigue estando desatendido. Por ello, primero quizás debamos examinar otras dimensiones de la persona que se ven envueltas en la práctica diaria. De tal modo, la intuición, las emociones y los sentimientos, así como mantener una continua revisión del cuerpo que las contiene nos permitiría conocer mejor nuestra herramienta primogénita: nosotros mismos. Por ello, parece necesario *repensar las pedagogías* y con ello sus didácticas así como sus modos y doctrinas. Ahora bien, ¿esto qué significa?. Como señala Agustín de la Herrán (2003, p.111) el cambio educativo "debería tener que ver más con la oxigenación que con la ranciedad".

Contemplar dicha *evolución*, no como artificio sino como parte esencial de un organismo mayor que es la pedagogía y en cuya renovación está su vitalidad misma. Según la analogía propuesta por De la Herrán (pp.111-112) los conocimientos personales y el funcionamiento de los centros docentes y sus órganos precisan de procesos de vida, muerte y renovación, donde las necesidades son diferentes en cada fase, produciéndose de manera continua y sus estadios no pueden separarse. Este 'manejo de los opuestos', en definitiva, es el síntoma de la creatividad, en cuya interacción, todas las habilidades del *potencial humano* merecen ser atendidas por igual para mantener una armonía entre lo que fuimos, lo que somos, lo que queremos ser y lo que seremos. Y en donde pasado, presente y futuro son un *devenir* de circunstancias que se reinterpretan con cada giro y decisión. Así pues, como apuntaba Merlano, "el éxito y el fracaso son un par de impostores y ambos son nuestros maestros". En palabras del autor:

---

<sup>1</sup> Aunque más adelante expondremos una definición sobre el término. Advertimos aquí que contemplamos, simplemente, un significado de la *mente*, como *sistema dinámico de pensamiento* que incluye a su vez los procesos y operaciones que realiza la conciencia.

...ni aún el logro espiritual es conveniente definirlo como meta, éstas deben concentrarse, por el contrario, en el proceso y no en el resultado. Dejémonos conducir, somos parte del universo y podemos, como nos recomienda Manfred Max-Neef, derivar en estado de alerta, lo que no es lo mismo que dejarse llevar por la corriente (Merlano 1996, p.23).

Debido a tales observaciones, la concepción clásica que sistematizaba la creación, se desmorona pues ya no es el fin, el síntoma de logro, sino el trayecto hacia el logro lo que nos permite ver entre sus dificultades, nuevas posibilidades. Así pues, ¿dónde enfocamos la creatividad? y ¿cómo utilizamos sus procedimientos para generar nuevas agitaciones? Serán las preguntas que nos aguarden como docentes de una práctica distinta y novedosa. No obstante, esta acción 'innovadora' y 'desapegada' de la meta como objetivo, no puede darse sin un comportamiento fluido, que atienda lo desconocido y se involucre en la actividad de un aprendizaje continuo, que se incorpora a cada nuevo paso. Por ello, necesitamos aumentar la cooperación entre profesionales y disciplinas, así como enriquecer las didácticas tradicionales con nuevos puntos de vista y promover acciones que reconozcan la comunicación entre lo aprendido y lo que aún está por aprender. En este sentido, parece necesario facilitar una comprensión más amplia de la *multidimensión* de la realidad moviente. Sin embargo, como veremos, esto no es posible sin una "mente encarnada" (Varela 1996, en De La Torre 2005, p. 55).

En este mismo sentido, la profesora Lawrence Randee Lipson (2012, p. 71) junto a otros colegas, han analizado cómo una vez entramos en la *escuela formal*, "el aprendizaje se percibe como algo que ocurre en nuestras cabezas". Sin embargo, los estudios que han realizado muestran cómo el *cuerpo* es también una fuente de conocimiento. Lo que Lawrence ha denominado *conocimiento incorporado*, cuyo significado responde a un conocimiento que puede *experimentarse* en toda la gama de posibilidades epistemológicas y que se ve comprendido mediante el *cuerpo físico*. De manera que, Lawrence y sus colegas, consideran como el papel de la *intuición*, así como las actividades de la educación al aire libre y aquellas que incorporan e implican el cuerpo (escénicas, danza, yoga, meditación, etc) son formas de *aprendizaje incorporado*. Tomarlas en cuenta puede ser de gran utilidad para la integración del *cuerpo al completo*, cuya aceptación supone una comprensión más profunda de lo que significa 'ser humano' en este mundo.

Así pues, el diagnóstico de la situación que la enseñanza genérica parece haber manifestado en la última década, sitúa la creatividad, de nuevo, en el punto de mira de las nuevas habilidades docentes, como ya sucediera anteriormente a

mediados del siglo XX. Debido a ello, el ámbito de la *formación a formadores*, así como el de la *formación en creatividad* ha seguido investigando en nuevas lagunas epistemológicas gracias a la *inter-multi-trans-disciplina* llegando a conclusiones generalistas, pero cercanas la realidad cotidiana, que reconocen que se siguen ejercitando modelos y metodologías que tal vez fueran válidas para el siglo XX, pero que se alejan de la realidad de los nuevos futuros de aprendizaje y sus nuevos entornos. Lo que se observa en los estudios revisados acerca del campo de la creatividad, así como sus procesos e implicación en la relación enseñanza-aprendizaje, parece ser una ausencia de mayor *inter* y *trans-disciplina*. Pues parece seguir existiendo un *punto ciego* que separa aquellas ciencias enfocadas en conocer dichos procesos, en los cuales el individuo procesa su realidad, la interpreta y aprende dentro del campo de las humanidades, como la Psicología, filosofía o la pedagogía y aquellas que justifican fisiológicamente y biológicamente tales procesos (biología, química o las neurociencias). Sin embargo, la sistematización de algunos de los procesos de aprendizaje de la creatividad, así como la ausencia de herramientas integradoras, empobrecían la innovación, o la adaptación a los nuevos entornos de aprendizaje, quedando en muchos aspectos, sus técnicas obsoletas, así como algunos *valores* de la enseñanza clásica, en los que se incluyen actitudes y rutinas de actuación.

## LA FRAGMENTACIÓN Y LA COMPLEJIDAD

Saturnino De la Torre (2005, pp. 11-12) señala cómo la "fragmentación del conocimiento académico" fruto de la separación y especialización técnica de los dominios, "ha convertido en departamentos estancos" los contenidos curriculares, en cuyos cajones se guarda el conocimiento. En este sentido, esta especialización se ve fomentada por ramas independientes del saber, que no parecen ocuparse de "establecer relaciones ni conexiones con otros ámbitos de conocimiento". En este punto, sugiere De la Torre (p.12) que "el profesorado no está siendo formado en el nuevo paradigma ecosistémico ni en el enfoque de la complejidad, en el que cobran sentido distintos saberes".

La evolución de la ciencia, de la tecnología y sus efectos, indican que estamos en un proceso de transformación donde las formas de vida, convivencia, y los modos de hacer y de ser, así como nuestras creencias y valores están en movimiento (p.12). Para enfrentarnos a estos cambios y sobrellevar los territorios de incertidumbre necesitamos herramientas, pero sobre todo conciencia para usarlas. De tal modo y en palabras de Saturnino De La Torre (p.13):



Dependiendo del paradigma subyacente a nuestras representaciones internas, valoraremos más la intuición, la reflexión, la autonomía, las construcciones colectivas o los diferentes diálogos establecidos. Dependiendo de la visión que prevalece, estaremos más atentos a los fenómenos y a sus relaciones y prestaremos mayor atención a la sincronización de los procesos.

De acuerdo con esta reflexión, observamos que la situación actual por la que atraviesa la *educación* en el siglo XXI, está demandando un nuevo modelo de conocimiento, que no sólo nos "ayude a ir más allá de los límites impuestos" (p.28), sino que *rompa* con la idea/visión de un pensamiento único, direccional e inamovible, permitiendo integrar lo *intuitivo*, lo *corpóreo* y su movimiento como energía de transformación para fomentar una innovación acorde con la naturaleza a la que pertenecemos.

Bajo una mirada "ecosistémica", como nombra Saturnino de la Torre (2005, p. 56) al *nuevo paradigma* en el que nos encontramos, la realidad es *multidimensional* y pertenece a un *sistema vivo* cuya naturaleza implica comprender sus distintas dimensiones: *constructivistas, interactivas, socioculturales, afectivas y trascendentales*. Para ello es imprescindible la búsqueda de nuevas formas de *mediación didáctica* entre la acción docente y la del alumnado. Por ello, necesitamos explorar *estrategias de enseñanza* flexibles e interactivas que estimulen desafíos, que cuestionen y generen nuevos enfoques, nuevos problemas y promuevan iniciativas a fin de colaborar con la co-creación de nuevas sociedades. De manera, que si queremos mejorar nuestros procesos y dinámicas, hemos de observar que no siempre tenemos suficientes herramientas para *manejar la incertidumbre* de un modelo que nos ha instruido en hacer 'lo establecido' y, aún teniéndolas, no siempre hemos desarrollado la capacidad, o el permiso, para usarlas. Por lo cual, *surfear* en los distintos climas educativos que las nuevas sociedades alimentan no parece ser tarea fácil, aún teniendo el mar enfrente, su oleaje, muchas técnicas y una tabla.

En base a tales problemáticas, una serie de preguntas motivan la búsqueda de esta investigación: ¿qué significa comprender la creatividad para la complejidad?, ¿qué herramientas serían necesarias para sostener la *incertidumbre* y ampliar nuestra conciencia de una *creatividad sostenible*? Así pues, nuestro planteamiento cuestionará cuáles podrían ser estas herramientas y habilidades que los docentes (del siglo XXI) necesitan para mejorar una práctica creativa que facilite, a su vez, la obtención de resultados transformadores y útiles para la sociedad actual. Entonces, ¿podría la intuición ser una herramienta práctica para los entornos de la

enseñanza creativa? Y si fuera así, ¿cómo podría la intuición habilitarse y aplicarse en una formación de formadores?

Si queremos estimular una nueva generación de *docentes* conocedores de la complejidad, que piensen en el conjunto y en las necesidades no sólo individuales sino colectivas, que sean capaces de motivar el amor por el aprendizaje y desarrollar habilidades que mejoren su acción personal para mejorar la de los demás, parece urgente invertir la posición de la balanza que ha predominado hasta el momento. Las preguntas anteriores y la focalización de nuestra mirada en la intuición y en sus posibilidades como herramienta para el docente van en esa dirección. Por tanto, parece necesario *repensar las pedagogías* y con ello sus didácticas, sus modos y doctrinas, pero quizás antes necesitemos aliviar una carga de creencias que nos pesan y obstaculizan. Como señala Agustín de la Herrán (2003, p.111) el cambio educativo "debería tener que ver más con la oxigenación que con la ranciedad". Sería bueno contemplar dicha *evolución en las formaciones, sus modos y maneras*, no como artificio sino como parte esencial de un organismo mayor que es la pedagogía y en cuya renovación está su vitalidad misma. Según la analogía propuesta por De la Herrán (pp.111-112) los conocimientos personales y el funcionamiento de los centros docentes y sus órganos precisan de procesos de vida, muerte y renovación, donde las necesidades son diferentes en cada fase, produciéndose de manera continua y, si hay estadios, no pueden concebirse como separados. Este 'manejo de los opuestos', en definitiva, es el síntoma de la creatividad, en cuya interacción todas las habilidades del *potencial humano* merecen ser atendidas por igual para mantener una armonía entre lo que fuimos, lo que somos, lo que queremos ser y lo que seremos, y donde pasado, presente y futuro son un *devenir* de circunstancias que se reinterpretan con cada giro y decisión. Así pues, como apuntaba Merlano, "el éxito y el fracaso son un par de impostores y ambos son nuestros maestros". En palabras del autor:

...ni aún el logro espiritual es conveniente definirlo como meta, éstas deben concentrarse, por el contrario, en el proceso y no en el resultado. Dejémonos conducir, somos parte del universo y podemos, como nos recomienda Manfred Max-Neef, derivar en estado de alerta, lo que no es lo mismo que dejarse llevar por la corriente (Merlano 1996, p.23).

En línea similar, también la concepción clásica que sistematizaba la creación se desmorona, pues ya no es el fin, el logro, sino el trayecto hacia el logro lo que nos permite ver entre sus dificultades nuevas posibilidades. Así pues, ¿dónde enfocamos la creatividad? y ¿cómo utilizamos sus procedimientos para generar

nuevas agitaciones? Esas serán preguntas que nos aguarden como docentes de una práctica distinta y novedosa. No obstante, esta acción 'innovadora' y 'desapegada' de la meta como objetivo, no puede darse sin un comportamiento fluido, que atienda lo desconocido y se involucre en la actividad de un aprendizaje continuo, que se incorpora a cada nuevo paso.

De este cuestionamiento inicial, y como hemos tratado de orientar al inicio de este estudio, se desprenden dos temas secundarios: uno es un cambio de paradigma en la manera que teníamos de comprender la complejidad creativa, especialmente en el ámbito educativo; y otro es la invisibilidad del cuerpo en la práctica docente, que en ocasiones aleja su foco de investigación de aquellos procesos emocionales e intuitivos que se producen en el cotidiano.

## LA DIDÁCTICA CREATIVA

Como señalan Claxton, Spencer y Lucas (2012, p. 64) existe una tendencia a confundir los términos de *enseñanza creativa* y *enseñanza de la creatividad*, que reflejan distintas formas en las que la creatividad se experimenta en las escuelas. Esa distinción entre la *enseñanza creativa* y la *enseñanza de la creatividad* puede formar una dicotomía inútil, según Anna Craft (2005, p. 123) quien ha elaborado un estudio respecto a las tensiones y dilemas que la práctica creativa genera en las escuelas. En esas dos versiones, docentes y aprendices interactúan con el campo creativo, pero respondiendo a objetivos distintos. Como veremos con atención en el capítulo tres, desde el inicio del nuevo milenio los programas de investigación en creatividad han desplazado el foco de exploración contemplando una *enseñanza creativa* hacia los aprendices (Graft 2004, en Claxton, Spencer, Lucas 2012, p. 65) Por tales motivos, las destrezas y actitudes de los docentes están en el punto de mira actual y cuya profesionalidad parece verse garantizada por una mayor habilidad de gestionar la espontaneidad así como la capacidad para favorecer espacios de revisión, reflexión y crítica. Sin embargo, en gran parte de los estudios revisados siguen existiendo lagunas de conocimiento respecto al papel que ocupa la *intuición* en tales procesos de creación didáctica, y en muchos ni siquiera se reconoce. Por otro lado, no se establecen relaciones directas entre el cuerpo y sus procesos orgánicos en la práctica de la creatividad, siendo por ello un asunto a resaltar. Nuestro planteamiento sugiere que el *campo de la didáctica creativa* debe ser revisado en estos aspectos. Es necesario reimpulsar herramientas prácticas en la toma de decisiones complejas que nos permitan abrir nuevos enfoques para mejorar los procedimientos de enseñanza.

Desde una visión holística que comprende de la integración del cuerpo y las emociones como parte indiscutible del sistema de captación de información, proponemos otorgar importancia a la toma de conciencia de tales procesos por medio de la intuición, recuperando su condición *creadora* y reconociendo su habilidad como una práctica enseñable y aprensible dentro del procesamiento de información de los contextos de formación. Como veremos, la intuición posee un *dominio específico* donde sus procesos se activan, y este terreno se define en los estados de incubación e iluminación. Razón por la cual consideramos de interés tomarla en cuenta como eje principal de este estudio y cuya observación nos lleva a identificarla como una habilidad necesaria en circunstancias de cambio. Es decir, en aquellas situaciones o entornos inestables donde la lógica preestablecida de las *reglas generales* (juicios o categorías de identificación aprendida) puede no ser válida. En este mismo sentido, debido a su colaboración con otros componentes propios de los estados de incertidumbre, el aprendizaje implícito y sus procesos pueden ofrecer nuevos caminos para la investigación que comprendan el cuerpo, como organismo, cuya implicación en los procesos mentales parece ser vinculante. Por tanto, responder ante tales situaciones puede aportarnos datos que mejoren nuestras habilidades y nos ayuden, a su vez, a gestionar el talento y dones innatos tanto de los docentes como de sus aprendices, en la compleja relación enseñanza-aprendizaje.

## ENCARNAMIENTO DEL CONOCIMIENTO

En cuanto al cuerpo y su invisibilidad en la práctica docente, hay mucho que investigar y desarrollar en relación específicamente con la intuición. La relación entre el cuerpo y la mente conforma la base, como veremos, del pensamiento intuitivo; nos permite acceder a *estados emocionales* que posibilitan la apertura a la recepción y sostienen la canalización de información. Las emociones y los sentimientos intervienen en los procesos de captación de información e interpretación de la realidad, pero sin embargo, en muchas ocasiones, parecen quedar al margen de la *formación académica*.

Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos... Hay sentimientos hacia uno mismo, hacia los otros, hacia la escuela, hacia la sociedad. Hay sentimientos generados y desarrollados por la escuela. Hay sentimientos en la relación de todos los integrantes que están en ella (Santos Guerra, 2005, p. 5-7, en Darder y Bach 2006, p. 63).

El reto de este nuevo milenio, como señalaban Pere Darder y Eva Bach (2006, p. 63), consiste en:

...La integración de razón y emociones, ciencia y vida, conocimientos y sentimientos, valores y acción, etc. El edificio de la ciencia pedagógica precisa un cambio de perspectiva ya que la «formación de la persona» es la vía para conseguir la «formación para...» y disponer de los recursos necesarios para intervenir en la sociedad con satisfacción, honestidad y eficacia personal.

Si esto es así, ello delimita nuestra investigación, cuyo marco de trabajo es la *formación de formadores*, enfocando nuestra mirada en la necesidad de reconocer qué nos hace mejorar, primero como *personas* y luego como *docentes*, y en integrar esta condición *natural* del individuo, como razón y emoción y como mente y cuerpo integrados, mirando hacia un futuro de *creatividades sostenibles*, que que empiece por un *tomar conciencia* de los *procesos emocionales e intuitivos* implicados y de su vinculación con el *cuerpo* que toda persona habita y experimenta.

Por ello, para emprender como *docentes del cambio*, necesitamos entrenamiento que promueva una ejercitación de la *atención* a lo que nos rodea, que *predisponga para una actividad física* que atienda lo que somos y que fomente una *pasión* que motive nuestras decisiones. Estos tres principios se enfocan en la *persona*, contemplando su complejidad e incluyendo su entorno. Sin embargo, tal 'atención' supone una revisión de los modelos preestablecidos, en los que el *sentir* y todo su simpático engranaje siguen estando desatendidos. Por ello, primero quizás debamos examinar otras dimensiones de la persona que se ven envueltas en la práctica diaria. De tal modo, la intuición, las emociones y los sentimientos, así como mantener una continua revisión del cuerpo que las contiene, nos permitiría conocer mejor nuestra herramienta primogénita: nosotros mismos.

Parece necesario facilitar una comprensión más amplia de la multidimensión de la realidad dinámica. Sin embargo, como veremos, esto no es posible sin una "mente encarnada" (Varela 1996, en De La Torre 2005, p.55). En este mismo sentido, la profesora Lawrence Randee Lipson (2012, p. 71) junto a otros colegas, han analizado cómo, una vez entramos en la *escuela formal*, "el aprendizaje se percibe como algo que ocurre en nuestras cabezas". Sin embargo, los estudios que han realizado muestran cómo el *cuerpo* es también una fuente de conocimiento. Lo que Lawrence ha denominado *conocimiento incorporado*, cuyo significado responde a un conocimiento que puede *experimentarse* en toda la gama de posibilidades epistemológicas y que se ve comprendido mediante el *cuerpo físico*.

Lawrence y sus colegas consideran cómo el papel de la *intuición*, así como las actividades de la educación al aire libre y aquellas que incorporan e implican el cuerpo (escénicas, danza, yoga, meditación, etc), son formas de *aprendizaje incorporado*. Tomarlas en cuenta puede ser de gran utilidad para la integración del *cuerpo al completo*, cuya aceptación supone una comprensión más profunda de lo que significa 'ser humano' en este mundo. Como veremos, lo que esta autora y muchos otros autores han identificado, como Vaughan (1979, p. 68) o Noddings y Shore (1984, pp. 94-95), es la necesidad de crear ambientes que promuevan los estados intuitivos, así como generar espacios de silencio y de atención al cuerpo, donde aprender a reconocer la intuición y permitir que ésta emerja a la consciencia a fin de ofrecernos una forma distinta de comprensión.

Mientras las escuelas no provean de ambientes de apoyo para los modos profundamente intuitivos, proporcionen autoeducación para una discusión de la intuición, como en los estilos de trabajo de artistas, matemáticos y otros, así como el tipo de experimentación que podrían ayudar a los estudiantes a encontrar sus propios métodos de potenciar los modos intuitivos Noddings y Shore 1984, p.95).

## 2.2-VALOR DEL ESTUDIO

En relación con todo lo anterior, la finalidad del estudio y su valor como investigación se resume en dos aspectos, por un lado, la manifestación de la invisibilidad de la *intuición* en la educación creativa, y por otro, la ausencia del *cuerpo físico* en el contexto general de la comprensión del individuo en relación a los procesos de *incubación* y *creación*, así como a su vinculación con la enseñanza. En esta tesis consideramos el *cuerpo* como una *variable* que se ve apartada del ámbito académico, al margen de la formación general y de la formación de formadores en particular, y cuyo estudio parece mantenerse aislado en disciplinas concretas (como la educación física, la medicina), entornos terapéuticos (danzaterapia o arteterapia), o en aquellos ámbitos encaminados a la actividad artística concreta (como las artes escénicas, la *performance*, etc.). Sin embargo, los docentes nos vemos envueltos, diariamente, en *procesos corporales* (viscerales, emocionales y psicomotores) a la hora de poner en práctica la creatividad en nuestra práctica cotidiana. Por ello, consideramos que la integración del *cuerpo* puede facilitar la comprensión de la dimensión creadora de la intuición, así como su reconocimiento y por tanto, facilitar una mejora en la toma de decisiones complejas. Como veremos, las dificultades para enseñar las *fases o etapas* establecidas de los procesos creativos y mucho más aún de los procesos intuitivos,

ponen de manifiesto la ausencia de una *didáctica esencial* de la creatividad como materia docente, al tiempo que se percibe una necesidad de *modelos flexibles* que integren la intuición como herramienta en sus procesos para una *didáctica de vanguardia*, y la importancia de fomentar, igualmente, procesos de *desaprendizaje*, que puedan permitir la entrada de la *intuición* como herramienta para la toma de decisiones en la docencia y, finalmente, para la generación de nuevas posibilidades que fomenten la evolución humana.

Por ello, la finalidad del estudio se concentra en dos aspectos a clarificar, por un lado, la invisibilidad de la *intuición* en la educación creativa, y por otro, cuestiona la ausencia del *cuerpo físico*, en el contexto general de la comprensión del individuo en relación a sus procesos de *incubación y creación, así como su vinculación en la enseñanza*. De modo que, en esta tesis, tomaremos el *cuerpo* como una *variable* descontextualizada en el ámbito académico, siendo su comprensión dispuesta al margen de la formación y cuyo estudio parece mantenerse aislado en disciplinas concretas (como la educación física) y entornos terapéuticos (danzaterapia), o en aquellos ámbitos encaminados a la actividad artística concreta (como las artes escénicas, la *performance*, etc.). Sin embargo, los docentes nos vemos envueltos, diariamente, en *procesos corporales* (viscerales, emocionales y psicomotores) a la hora de poner en práctica la creatividad en nuestra práctica cotidiana. Por ello, consideramos que la integración del *cuerpo* puede facilitar la comprensión de la dimensión creadora de la intuición, así como su reconocimiento y por tanto, facilitar una mejora en la toma de decisiones complejas.

En este sentido aceptar o no, ciertas *formas de aprendizaje y de conocimiento*, así como determinar qué *actitudes* son necesarias ante la resolución/creación de problemas puede suponer una liberación de conflictos arcaicos que arrastrábamos y entorpecían nuestro progreso e integridad tanto intelectual, emocional, física y trascendente. Como veremos, las dificultades para enseñar las *fases o etapas* establecidas de los procesos creativos y mucho más aún de los procesos intuitivos, ponen de manifiesto la ausencia de una *didáctica esencial* de la creatividad como materia docente, al tiempo que se percibe una necesidad de *modelos flexibles* que integren la intuición como herramienta en sus procesos para una didáctica de vanguardia. En base a las perspectivas actuales de investigación educativa parece ser imprescindible llegar a acuerdos que nos permitan comprender mejor la realidad del docente en este campo, pues el futuro de los docentes se ve envuelto en cuestionamientos metodológicos y en una incierta situación, en la cual, no sólo han de reaprender a enseñar sino que han de

aprender a enseñar creativamente. Esta nueva necesidad social y educativa nos induce a revisar algunas investigaciones en creatividad que puedan ayudar y mejorar los procesos de aprendizaje, pero también fomentar procesos de *desaprendizaje*, los cuales podrán permitir la entrada de la *innovación* y la generación de nuevas posibilidades que fomenten la evolución humana.

En definitiva, el **valor** de la investigación, como estamos apreciando responde a la reformulación de la intuición y su legitimidad cómo herramienta, comprendiéndola cómo *habilidad* desarrollable y reconociendo su condición *creadora*. De manera que la profundización del tema, abre un campo de posibilidades que pueden benediciar el manejo de la incertidumbre y mejorar los procesos creativos que se dan cita en la acción docente. A razón del propósito el estudio, el desarrollo del trabajo presume, en definitiva, que la intuición puede ser una herramienta de valor en el campo de la creatividad, no sólo para la resolución de problemas, sino para la generación de nuevos y por ello ser de utilidad en los procesos de innovación.

## 2.3-SÍNTESIS DE LA HIPÓTESIS

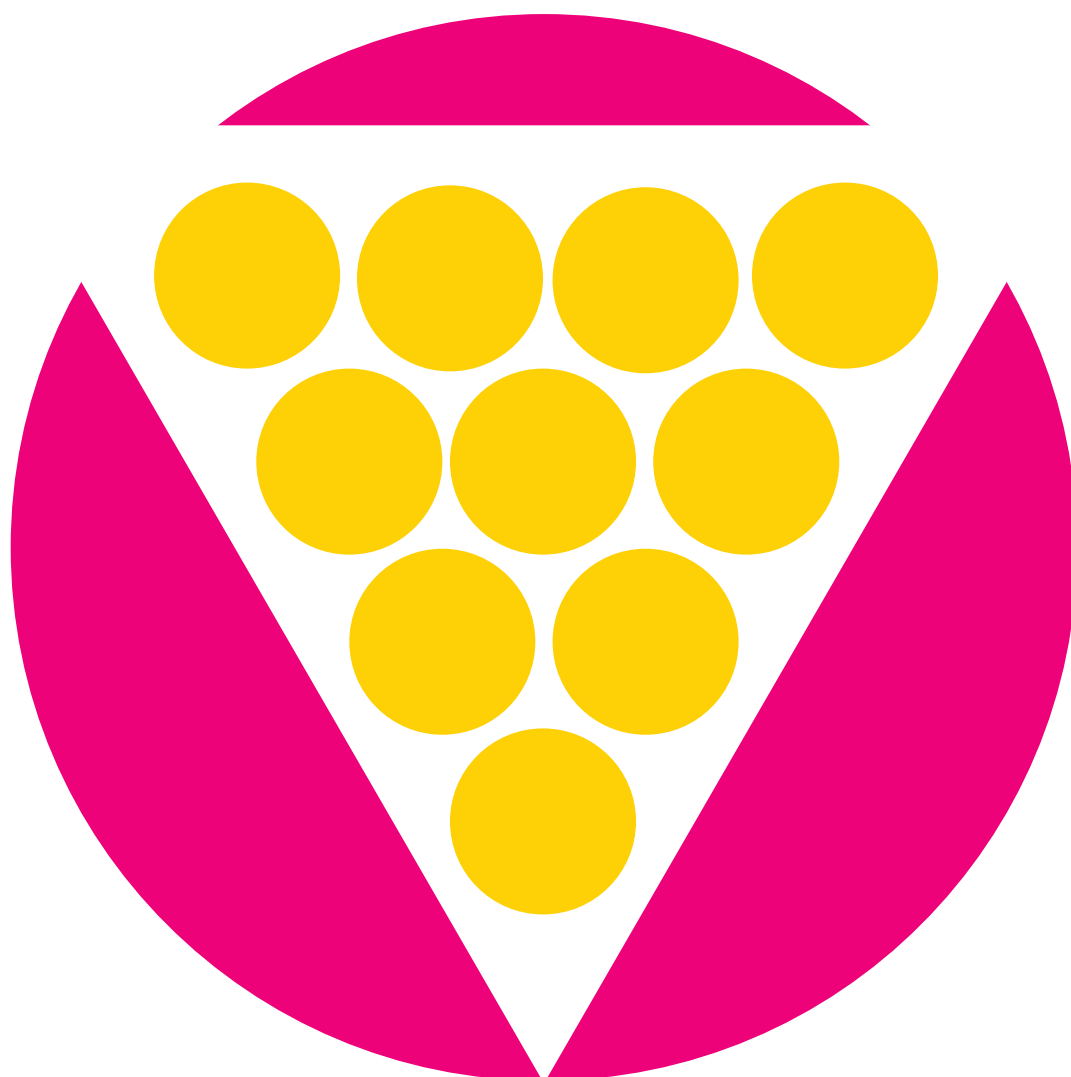
A partir de tales planteamientos, **nuestra hipótesis enuncia que la intuición es una herramienta práctica en los procesos de creación, y específicamente, en el campo de acción de la toma de decisiones que puede ser aplicada en el ámbito de la formación de formadores en beneficio de una mejora de las didácticas creativas.**

Así pues, si las habilidades necesarias para una mejora de la enseñanza creativa, requieren de aumentar el conocimiento y fomentar la fluidez en los procesos de toma de decisiones, así como en los procesos de creación, la intuición es una herramienta práctica que permite ampliar la conciencia de sí y activar la creatividad. Por ello, esta hipótesis plantea recuperar e integrar a la intuición en el ámbito educativo debido a la necesidad de explorar perspectivas holísticas, que integren el *cuerpo* y que mediante distintas disciplinas, como la *educación artística*, proporcionen vehículos para su desarrollo. De manera que se faciliten herramientas para promover una *enseñanza encarnada*, en cuya manifestación, los procesos de creación pueden verse incrementados. Sin embargo, como apreciaremos a lo largo de esta investigación, para tal fin necesitamos atrevernos a experimentar de nuevo y explorar lo que Jung llamó la "líbido disponible" (en Stein 2004, p.135) o lo que Edgar Morin describía de este modo:



En la vida muchas veces hay que transgredir las imposibilidades lógicas, hace falta empezar con experiencias desviantes que fecundan y que abran nuevos horizontes (Edgar Morin 2005, p. 46, en Darder y Bach 2006, p. 61)

## ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN



## 3.1- CREATIVIDAD COMPLEJA O 'EL COMPLEJO DE CREATIVIDAD'

Desde la década de los noventa, una gran aluvión de estudios y revisiones (Amabile, T. 2000, Romo, M. 1997, Goleman, 2009, Huidobro, T. 2002, Gardner, H. 2005, Boden 2001, Bruner 1992, Atkinson y Claxton 2002, Saturnino de la Torre 2005, Agustín de la Herrán 2001, etc.) sobre creatividad han analizado sus procesos, componentes y atributos desde ópticas distintas y ámbitos opuestos. Los discursos se han retroalimentado unos con otros, hasta bien entrada la primera década del siglo XXI. No obstante, muchas de estas revisiones han estado influenciadas por las ideas dominantes instituidas en los años cincuenta bajo lo que se conoció como la revolución cognitiva (Hogarth 2002, p.62).

Tales investigaciones han insistido en habilitar la 'capacidad para fluir' al mismo tiempo, curiosamente, que se fomentaba un aprendizaje basado en la sistematización de técnicas enfocadas en producir el desencadenamiento del acto creador. Asimismo, los ejemplos de grandes descubrimientos y 'retóricas de la creación' han narrado las experiencias de los creadores a lo largo de la historia del conocimiento, que han sido tratadas como "vivencias" de grandes genios (Romo 1997), mostrando muchas de ellas una notable relación con las circunstancias y eventos contiguos al momento del hallazgo. Esta 'visceral' manera de definir el momento de máxima creatividad como "choque, iluminación, comprensión repentina, o sentirse poseído por un hecho nuevo" ha marcado la tendencia en los relatos de la creatividad en general (Romo 1997, p. 32).

Dicha tradición ha recopilado como 'justificaciones' las leyendas de los grandes descubrimientos que, por defecto y aún hoy, siguen generando otra lista de revisiones y análisis por parte del ámbito. Los casos conocidos y retratados en multitud de ocasiones en los manuales de la creatividad describen anécdotas de científicos o creadores literarios o artistas, por supuesto casi siempre masculinos, en sus variados actos de creación: desde Newton, Poincaré, Jacques Hadamard, André Marie Ampère, Kekulé hasta Picasso (Koestler 1964, p. 112). Sin embargo, en apenas unas líneas, en gran parte de la literatura referente revisada (Gardner 2001, Csikszentmihalyi 1996, Koestler 1964, Bohm 1988, Maslow 1990, Hogarth 2002 y otros...) no se hace mención directa y extensa al *cuerpo* o los *procesos intuitivos* en la forma en que aquí los consideramos, así como tampoco se

cuestiona la 'genialidad' de aquellas mentes que han sido fuente de referencia en el campo de la creatividad. No será hasta pasado el umbral del tercer milenio cuando los temas referentes a la intuición se empezarían a tomar en consideración y desde una mirada renovada.

Los *modelos en creatividad* que han permanecido como referencias hasta la actualidad, han abarcado en su definición generalmente una interrelación entre la persona, su proceso, el ambiente y su producción. No obstante, la psicóloga Teresa Amabile (2008), por ejemplo, quien definiera en 1983 la *Teoría de los componentes motivacionales* que distinguía en el proceso creativo tres componentes (pericia, motivación y capacidad de pensamiento creativo), siguió desarrollando y modificando su modelo hasta que en 2008 anunció, tras una exhaustiva investigación empírica junto a Jennifer Muller, que había un componente más: el emocional.

Sin embargo, este aspecto parecía estar presente desde el principio del estudio del terreno creativo, observándose en cada uno de los relatos de los creadores al describir un "factor sorpresa", o instante de 'sobresalto', que la resolución de un problema generaba. Por ello, dicho componente ya habría sido pronosticado por otros psicólogos antes, como Sydney Parnes que describiera dicho 'momento de creación' (el ajá o insight) como la mezcla de "cognición y afecto" (Parnes 1975, p. 224-249, cit. en Romo 1997, p. 339). Sin embargo los discursos volvían de nuevo, una y otra vez, a revisar el orden de los factores que movilizan el acto de creación sin acabar de considerar, otro factor fundamental o de otro orden: el cuerpo. Será años más tarde cuando los estudios de la avanzada neurociencia ofrecerán nuevos datos al intrincado misterio de la creatividad aplicada. Tras nuevas aportaciones, la intuición, que parecía haber quedado camuflada bajo la forma de *insight* y lejos de ser comprendida en su complejidad, empezaba a cobrar vida reubicándose en relación con el conocimiento y aprendizaje implícitos, los estados de incubación y las funciones emocionales (Lieberman 2000, Damasio 2001, etc.) Es a partir de ese inicio del nuevo siglo XXI cuando algunos de los estudios (Morin 2000, Saturnino de la Torre 2005, Björklund 2007, Thuan Pham 2012, Lawrence 2012, Rita L. Irwin 2006, 2013) menores en cuantía, pero de interesante aportación para el cambio de paradigmas, han tratado de indagar en las dimensiones emocionales y corporales en las que la intuición se ve implicada, así como su relación con los estados creativos.

Con todo ello, lo que queremos evidenciar es que las reglas del ámbito y el campo que las establece han marcado y marcan la manera que tenemos de comprender la creatividad y por tanto, la realidad. De modo que podemos decir que los primeros años de estudio de la creatividad han sido de pronunciada tendencia psicologista, siendo también dicho campo el que abriera la puerta al estudio de las capacidades del individuo, pero que sin embargo ha seguido manteniendo estructuras que parecen mantenerse algo alejadas de aspectos que la ciencia actual comienza a revelar. Por ello, observamos que esta segunda edad de la creatividad parece haber sido protagonizada en buena parte por el campo de la neurociencia y sus transdisciplinas.

En este sentido, es un objetivo de esta investigación reflexionar y contrastar miradas acerca de la gran olvidada, la intuición. De tal modo, observaremos los distintos campos que la investigan, a fin de obtener una panorámica de la situación actual y recolocar a la intuición en el lugar que podría merecer.

### 3.1.1-LA INTUICIÓN, LA GRAN OLVIDADA

Como señala la investigadora Randee Lipson Lawrence (2012), la intuición ha sido general y coloquialmente expresada de múltiples formas, como un 'sentimiento en la tripa' o como 'corazonadas', y representada como un 'golpe', 'salto' o 'encuentro' intuitivo. Estas expresiones culturales que describen e ilustran lo que acontece cuando uno experimenta una intuición, dejan ya entrever la relación corporal que las identifica.

En occidente, este 'sentimiento visceral' (Damasio, 1999, Hogarth 2002), muy a menudo considerado un conocimiento inexplicable, ha estado rodeado de mitos y misterios a lo largo de la historia. Como ya intuyera Jerome Bruner en 1971:

...el desarrollo de los mecanismos informáticos (...) aumentan el poder del pensamiento analítico pero también plantean la necesidad de una capacidad intuitiva cada vez mayor (Bruner, 1987, p. 109).

Según Bruner (1987, p.109), la historia cultural ha indicado que los modos de pensar del ser humano dependen de los instrumentos que tiene a su disposición, pues éstos se incorporan a sus mismos procesos mentales de carácter analítico. Ahora bien, la capacidad de captar un problema determinado viene dada por la capacidad de captar intuitivamente dicho problema, viendo su panorámica y detectando su circunstancia. Por ello, el autor reflexiona sobre una idea

interesante en la que se cuestiona que, si bien el progreso informático ha generado máquinas que nos permiten realizar rutinas analíticas con agilidad, “quizás la alternativa consista en desarrollar facultades inventivas que se ocupen de los problemas restantes”. En este sentido, Bruner sostiene que la intuición podría ser entonces el instrumento que el Ser del Futuro necesita. Sin embargo, ese futuro del que nos hablaba el autor hace más de cuarenta años, es ahora nuestro presente. Los sistemas y modos de pensamiento con los que hemos aprendido han consolidado una forma (en este orden) de pensar, hacer y sentir. Sin embargo, las circunstancias que nos han traído hasta aquí parecen indicar que realmente el orden es inverso: primero somos y luego pensamos. Como veremos a lo largo de este estudio, las aportaciones de Damasio (2000, cit. en Saturnino de la Torre 2005, p.73) en el campo de la neurociencia han arrojado mucha luz sobre cómo los mecanismos sensoriales y sus procesos funcionan y cómo sus producciones afectan a nuestros pensamientos. Por ello, es importante destacar que autores como Saturnino de la Torre (2005), Humberto Maturana (1999) o Francisco Varela (1999) ya se cuestionaron la importancia de las emociones y el vínculo que el sentir y el pensar generaban.

Muchos autores han cuestionado el cambio de paradigma que supone comprender la dimensión emocional e intuitiva del ser humano. Para Saturnino de la Torre (2005, p. 28), por ejemplo, es necesario integrar lo trascendente, intuitivo e irracional como energía de pensamiento. Uno de los aspectos que deberemos tener en cuenta es la tensión relacional que se produce entre la capacidad de curiosidad del ser humano y su opuesto, la resistencia al cambio. Si bien, como veremos en profundidad en el entramado de esta tesis, nuestra naturaleza guarda una tensión dialéctica entre la conservación y la superación. Encontrar un equilibrio entre lo uno y lo otro, parece ser la clave.

Reutilizando esa idea de tensión u oposición, al igual que el investigador Gerg Gigerenzerd (2010), Eugene Sadler Smith (2012), profesor de conductas organizacionales de la Universidad de Surrey, considera que la mente es una *caja adaptiva de herramientas* y que poseemos dos modelos de trabajo: uno analítico y otro intuitivo. Ambos se interrelacionan formando un contexto apropiado para la resolución de problemas o para la generación de otros. Sadler llama intuición al *insight*, debido a su relación con los estados mentales llamados ‘roadblock’ (sistemas de retención) que suponen un *impass* entre la dificultad de definir un problema hasta su *incubación*, donde realmente redefinimos el problema aunque no lo hacemos de forma consciente y a través del cual llegamos a la iluminación,

donde comprobamos la solución. Este proceso será en el que nosotros centraremos nuestro foco de atención a fin de establecer unos límites que nos permitan comprender mejor el movimiento intuitivo.

En 2003, Sadler realizó un estudio donde analizó los modelos mentales cuestionando si estos son complejos o por el contrario constituyen una unidad. En dicho trabajo de carácter empírico, el investigador estudió, precisamente, las facultades utilizadas por los directivos de una organización a la hora de tomar decisiones, y comprobó que los ejecutivos junior utilizaban más su capacidad analítica, mientras que los expertos utilizaban ambas capacidades mentales por igual. Este aspecto dotaba a la intuición de un vínculo con la experiencia, el cual, como veremos en este estudio, ha generado varias vertientes de investigación. Sin embargo, todas ellas se enmarcan en la investigación científica (neurociencias) o en el de las organizaciones (neuroliderazgo y emprendimiento).

## 3.2-EL CAMPO DE LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES

Por otra parte, en el campo educativo se han producido numerosos avances en torno a la integración de la sensibilidad, así como de la capacidad empática para comprender y transformar los estados emocionales. Sin embargo, la intuición sigue invisible ante los ojos educativos, al menos, en España.

Según De la Torre (p.71), en nuestro cotidiano nos movemos de una emoción a otra constantemente, y este proceso se sucede en un *flujo continuo* del que muchas veces no somos conscientes. Los estados emocionales, señala De la Torre (p.71), “implican diferentes niveles de activación fisiológica que pueden ser percibidos” mediante la toma de conciencia de la respiración, el pulso o las expresiones corporales, así como los cambios hormonales, alteraciones del sueño o generación de fluidos (sudor, lágrimas etc) que el organismo humano produce. Lo que argumenta De la Torre ante tal evidencia es que, si tanto emociones como sentimientos son capaces de provocar cambios químicos o neuronales y, por tanto, producir respuestas energéticas diversas, se podría deducir que tales procesos van unidos al organismo vivo y no podemos separar el sentir del pensar.

No obstante, estos impulsos (del sistema nervioso) que nuestro organismo experimenta y que se traducen en *afectos*, como hemos apreciado anteriormente, han sido terreno de cultivo del campo de la psicología durante gran parte del siglo XX y no ha sido hasta muy recientemente que la neurofisiología ha tomado el testigo e investigado cómo estos *circuitos neuronales* forman nuestras *sinapsis* (o conexiones neuronales) y cómo tomamos las decisiones. Al parecer, “nuestro cerebro realiza todas estas operaciones en segundo plano, mucho antes de que emerjan a nuestra conciencia” (Ranulfo Romo, en Punset 2011, p. 162). Según el científico Ranulfo Romo las decisiones se toman, además, desde la subjetividad (p.161). De modo que si “somos lo que son nuestros sentimientos, pensamientos y emociones”, pero también somos lo que son nuestras circunstancias, los nutrientes que nos alimentan (S. De la Torre 2005, p.71) o los tejidos con los que nos vestimos, entonces aprender a intuir el entorno, percibir los humores, así como intuir los errores o los aciertos, puede ser un beneficio para nuestra evolución.

### 3.2.1- APRENDIZAJE ENCARNADO

Por todo lo anterior, tal como señala la investigadora Randee Lipson Lawrence (2012), tomar conciencia del cuerpo es algo primordial. Según la autora, venimos al mundo como seres ‘encarnados’, que habitan un cuerpo, y durante la infancia nos mantenemos curiosos con nuestros cuerpos, saltando, bailando o girando; pero a medida que vamos creciendo, nos avergonzamos. Y cuando ingresamos en al escuela, el aprendizaje pasa a ser dominio de la cabeza, y nuestras manos, pies, piernas, cadera, cintura, hombros, brazos, corazón, se mantienen ajenos al proceso, como meros instrumentos de utilidad. Sin embargo, como estamos apreciando, nuestras sensaciones y pulsos son vitales para reconocer nuestras motivaciones o deseos.

Esta separación de carácter dualista, ha sido revisada también por sociólogos y antropólogos sociales como Morin (1990), quien como hemos mencionado con anterioridad, posee una concepción que se sitúa en la ‘lógica de lo vivo’ reclamando una atención a la *multidimensionalidad* de los seres que viven, y sobre cuyos sistemas la comprensión de la complejidad pasa por aceptar las dimensiones en las que el cuerpo se ve involucrado y, en consecuencia, los procesos intuitivos.



Entrar en contacto con nuestros cuerpos, por ejemplo a través de la experiencia artística, y sus diferentes modos de expresión pueden ser un camino para entrar en contacto con este conocimiento profundo (Lawrence, 2012). Por ello, Butterwick and Lawrence (2009, 2012) sostienen que el *cuerpo* custodia un conocimiento que no está todavía presente en la conciencia, *como si* ‘cuidara y defendiera’ información relevante para el individuo. Explorar y aprender cómo funcionan los mecanismos intuitivos puede ofrecernos pistas no sólo para el desarrollo de la capacidad individual sino también para mejorar la fluidez en otros procesos de carácter analítico. De manera que ‘encarnar’ la educación pasa por contemplar la dimensión corporal del individuo. Así mismo, un aprendizaje holístico que integre todas las capacidades innatas y los talentos aprendidos en pro de procesos creativos más saludables, requiere ubicar también el papel que juega el cuerpo en la enseñanza transformadora. La bailarina y profesora Celeste Snowber (en Lawrence, 2012, p. 54-60) señala que debemos usar el cuerpo como “un espacio de consulta” para tener un compromiso más profundo con nuestras preguntas y llegar a una mayor comprensión: “haciendo bailar nuestras preguntas, podemos descubrir las preguntas bajo las que se esconden otras cuestiones y abrirnos a una escucha profunda a través del conocimiento del cuerpo” (Snowber, en Lawrence 2012, p. 393). En este sentido, los modelos de aprendizaje que integran el *cuerpo* y las emociones parecen ser urgentes en una sociedad-cultura que necesita reconectar con lo esencial a fin de recrear nuevos valores de cambio. Bajo este postulado, el método ‘sentirpensar’ que proponen Saturnino De la Torre y M<sup>a</sup> Candida Moraes (2005, p. 175) apunta de igual modo a un “abrir el corazón”, en cuyo compromiso activo encontramos una identificación con aquello que realmente somos.

Por otra parte, en Estados Unidos la profesora e investigadora americana Linda Lantieri lleva estudiando y aplicando, desde 1990, programas de formación en los que advierte cómo los estados contemplativos, la meditación y la integración de las emociones en la práctica docente suponen un beneficio para el aprendizaje. Lantieri (2014), tras haber llevado a cabo distintos proyectos de investigación en escuelas estadounidenses, sugiere que la relajación corporal y la concentración son esenciales para mejorar la atención de los estudiantes, pero que la practica en los docentes puede ayudarles a mejorar su paquete de habilidades no sólo cognitivas sino también creativas. En este sentido, la investigadora propone fomentar la empatía y el trabajo cooperativo entre los alumnos para mejorar el

estrés habitual de los entornos académicos, así como la integración de los estados contemplativos en la práctica docente.

De tal modo, los nuevos cambios en los entornos de aprendizaje debidos a la era tecnológica en la que vivimos nos empuja, como decía Bruner (1971, p.108), a ver en la intuición una “invitación urgente” para su estudio profundo.

### 3.2.2- INNOVACIÓN CREATIVA

Como señala Jessica Cabrera en su tesis doctoral (2011, p.64) “los nuevos enfoques en creatividad van integrando natural y evolutivamente diferentes componentes, hasta lo contextual, lo social y diferentes sistemas de referencia”. Por ello, los nuevos enfoques buscan la transdisciplina y se sitúan en un marco de estudio de la evolución de la conciencia de la complejidad. De modo que las investigaciones interactúan conectando “lo común en las ciencias”, integrando también la cultura y nuevas formas de conocer.

En el año 2000 los profesores Atkinson y Claxton de la Universidad de Bristol, se plantearon averiguar cuáles eran las relaciones entre lo racional y lo intuitivo, entre lo explícito y lo implícito, entre la comprensión articulada y los sentimientos viscerales (Atkinson y Claxton 2002, p. 11). Bajo esta premisa, realizaron un estudio enfocado a la formación al formador, en el que participaron diecisiete investigadores del campo educativo y de distintas disciplinas con el fin de aportar una panorámica conceptual y empírica de la intuición en la práctica educativa y en la relación enseñanza-aprendizaje.

De los resultados obtenidos se elaboró un completo informe que se editó bajo el formato de libro y titulado *El profesor intuitivo*<sup>2</sup>. Esta investigación resumía cuáles son las diferencias entre la intuición y el pensamiento analítico, así como qué significados implica una reflexión en acción frente al pensamiento asociado a la acción (Eraut 1994, en Atkinson y Claxton 2002, p. 16).

Las conclusiones a las que llegaron los investigadores dejaron entrever que los docentes se encuentran desprovistos de confianza en muchas ocasiones para aplicar criterios más emocionales e intuitivos, y que su preocupación está también

---

<sup>2</sup> A este estudio le precede otro anterior bajo el nombre de *Liberando al aprendiz*, en el cual habían evaluado como las creencias pueden interferir negativamente en la práctica docente (Claxton y otros 1996, en Atkinson y Claxton 2002, p.14).

puesta en el *cómo* deben enseñar además de *qué* enseñar. Así pues, otro de los aspectos que los investigadores resaltan es que, debido a que el proceso de enseñanza supone la ejecución de habilidades diversas y complejas ante contextos impredecibles y que evolucionan constantemente, debe reescribirse desde la práctica y tratar de hacer explícito posteriormente las estrategias desarrolladas mediante una comunicación que permita aprender de la acción. En este sentido, se refieren al docente como un profesional que debe formarse más allá de las teorías que construyen los modelos teóricos, y que pueda ser consciente de las decisiones que toma en todo momento. De este modo, el docente se convierte en un profesional intuitivo, porque es consciente de su acción y además es capaz de transformarla (Schön, 1983, 1991, en Atkinson y Claxton 2002, p. 16).

Bajo este mismo enfoque, hemos querido construir el marco teórico y el marco de acción y empírico de nuestra investigación, pues tales estudios previos han facilitado el arranque fundamental de esta tesis y han sido motor de nuevas relaciones bibliográficas, a través de las cuales hemos podido encontrar las pistas que revisan la investigación contemporánea y comprobar cuál es el lugar de la intuición en la actualidad, así como sus posibles aplicaciones en el terreno educativo.

Más de un década después de las revisiones de Atkinson (2002), Claxton (1996, 2002, 2004), Schön (1983) o Eraut (1994), relevantes para los enfoques en los que se centra la educación actual y que busca no sólo una acción creativa sino unos resultados a su vez creativos, han modificado las cuestiones de investigación. Si la primera entrada del siglo XXI se ha caracterizado por un desarrollo de herramientas, recursos y técnicas en creatividad centradas en el 'cómo', en la nueva década la búsqueda investigadora parece orientarse a preguntas que cuestionan el 'por qué'.

## LA INNOVACIÓN COMO DESTRUCCIÓN

Por otra parte, y desde un enfoque educativo distinto enfocado hacia la emprendimiento, existen estudios de caso en los que se han analizado las consecuencias de intervenir en los procesos de creación de nuevas ideas, producciones e innovación gracias a la actividad artística. Un ejemplo de ello lo encontramos en las metodologías ideadas por el investigador y profesor Sylvain Bureau<sup>3</sup>, quien incide en cómo los movimientos artísticos de las vanguardias del

---

<sup>3</sup> Sylvain Bureau, es doctor en Ciencias de Gestión Educativa por la Escuela Politécnica de París y profesor asociado en el Departamento de Información y Gestión de Operaciones de ESCP Europa. Es co-director de la iniciativa empresarial de ESCP Europe y presidente del Laboratorio Europeo de RFID, especializado en la creación de

siglo XX son un material de inspiración creativa en los que se ha explorado la idea de la innovación como destrucción. Este discurso de la acción subversiva como única postura para el avance, mantiene cierta coherencia con lo que en su principio guardaba el significado clásico de la creatividad, en el cual una novedad puede resurgir cuando el paso por la muerte de lo viejo permite el encuentro con lo nuevo. Así pues, la innovación como estado ideal del acto de creación se ve redefinida por la sucesión de muertes y renacimientos de forma constante. Y sólo en la medida en que la subversión irrumpa, podrá resurgir la nueva forma.

Y en este asunto podría residir la crisis sistémica mencionada, pues los referentes que se muestran como contemporáneos inciden en ideas que surgieron a principios del siglo pasado y que hoy requieren revisión. Lo que quizás debiéramos sostener es que la evolución tanto del campo del arte como el de la educación se encuentra más allá del horizonte limítrofe que los viejos paradigmas contenían, y que en la actualidad se muestran conservadores y prudentes ante la superación y atrevimiento que el acto creador requiere. Asimismo, como ya enseñaran las culturas de la antigua china, en el tratado *Libro de las Mutaciones* queda explícito que lo creativo y lo receptivo son dos principios que se entrelazan mediante una relación referencial unitaria. “No se combaten entre sí; más bien se complementan” (Wilheim 1985, p. 367-374). No hay dualidad. Este aspecto que recogemos aquí será tratado a lo largo de esta tesis, a fin de auscultar el proceso creativo y ofrecer una mirada unificadora que contemple lo que hasta el momento siempre se nos ha enseñado desdoblado, dividido o descompuesto, al menos en Occidente.

La creación, desde cierto punto de vista, es una *caja de Pandora* que, a riesgo de abrirse, suscitará lo uno y lo otro, lo dado y lo perdido, las fuerzas positivas y negativas, pues en su polaridad la obra se hace y sin ella, el resultado no es más que una idea humeante sin materia. Es la confrontación o el enfrentamiento, si lo entendemos como un colocarse frente a lo otro, lo que posibilita el acto de creación. Y este acontecimiento no puede darse sin un *cuerpo* material que lo sostenga.

---

empresas, innovación y nuevas tecnologías. Bureau ha creado masters y cursos de educación ejecutiva junto a la profesora Jacqueline Fendt y en 2007 puso en marcha un seminario de empresa de creación abierta enfocada a estudiantes de ingeniería (Centrale Paris) y diseño (Strate Collège Diseño). Su investigación se centra en los sistemas de información y gestión de la iniciativa empresarial así como las nuevas metodologías a través de las artes como canalización de prototipos que fomentan el pensamiento de diseño.

## PERFORMATIVIDADES Y GESTOS EN LA INVESTIGACIÓN del S. XXI

Ante la crisis epistemológica y sistémica mencionada, todos los ámbitos de la sociedad se han visto afectados. Esto incluye, por su puesto y en primer lugar, el campo de la investigación científica. Sin embargo, como señala Álvaro Zaldivar (2006), a esta crisis de valores y taxonomías que vive la ciencia, entendida como ciencia 'convencional' e única investigación legítima<sup>4</sup>, "se le suma ahora la investigación artística", entendida no tanto como investigación *sobre* el arte (cuestión que se produce desde la historia, la filosofía y la didáctica, etc.) sino como una investigación *desde* el arte" (Zaldívar, Álvaro 2006).

Este salto o 'desplazamiento' de la producción como hecho *fijo* y acabado frente al *proceso* y fenómeno de aprendizaje, ya lo parecieron intuir las primeras vanguardias artísticas del siglo XX con artistas como Marcel Duchamp, Jean Arp, John Cage o Robert Rauschenberg entre otros muchos y muchas, quienes con sus críticas reflexivas y destructivas supieron revitalizar el panorama social. Sin intención de caer en la nostalgia, hemos reconocido en movimientos como el Dadaísmo, el Surrealismo, el Futurismo o la amplia factoría del movimiento Fluxus, a quienes supieron transformar con sus modos, procedimientos y trampas y bromas conceptuales la realidad, a través de una promoción del arte de la subversión a lo establecido y que permitió ahondar en el aprovechamiento de lo insignificante, del error, su deformación, parodia o distorsión, aglutinándolos como materia prima de una actividad artística e intelectual de la época. Sin duda, su actividad en todos los lenguajes y disciplinas sigue siendo, a día de hoy, de gran riqueza y un legado que permite seguir superando aquellos estándares que no sólo afectan al campo intelectual del arte, sino que extiende sus tentáculos socialmente y a través del tiempo. Es por ello que sus inspiraciones nos servirán de guía. Por otro lado, y como señala Zaldivar (2006) a la investigación creativa y "performativa" se le exige, por parte de una legislación que no la protege demasiado, establecer principios sólidos que doten a los estudios superiores, así como a los no universitarios, de bases firmes que permitan especificar sus campos, temas y metodologías de investigación relacionadas con tales artes. Sin embargo, en muchos casos la distancia entre la legislación vigente y la práctica

---

<sup>4</sup> El horizonte de la legitimidad, en el que la investigación científica debe prestarse a evaluación por un campo que integrará sus novedades, mediante las cuales se producirán cambios por aquellos mismos ámbitos que las evaluaron y cuya repercusión será la aceptación o no de nuevos modelos, fue terreno ampliamente expuesto por Thomas. S. Kuhn hace treinta años.

diaria no parece ofrecer ayudas para nuevos intercambios que permitan liberar la educación artística del marco pedagógico concreto que sigue insistiendo en su extradefinición. Así pues, todo un mar abierto de referentes (María Acaso 2011, Agustín del a Herrán 2010, Saturnino de la Torre 2005, Fernando Hernández 2009, 2012, Javier Díez 2001 o Julio Romero 2008, entre otros) ponen de manifiesto una preocupación por el futuro de la educación artística y también por la generación de una creatividad que contemple el marco de la complejidad y en cuya re-interpretación permita mejorar la calidad de las docencias y sus relaciones.

En contestación, estudios realizados por Rita Irwin o Anita Sinner (2008, p. 1222-1226) que llevan desde los años noventa investigando en las nuevas aplicaciones de las artes en la investigación, no sólo dentro del marco de la educación artística sino en otros campos como los estudios sociológicos, destacan que los procesos artísticos y pedagógicos en los nuevos formatos dan luz a nuevas formas de investigar, no solo dentro de un tiempo sino *a través* del tiempo, y ello sugiere cambios en la investigación educativa que despliegan un modo provocativo y relativamente novedoso de investigar.

Los diseños de la investigación basada en las artes comienzan imaginando un enfoque de investigación, pero en su transcurso (generan preguntas en el tiempo), de manera que la selección de fuentes de información e ideas permite luego ofrecer interpretaciones desde un "apertura intelectual y con creatividad" en la práctica. En esencia retratando nuevas comprensiones no sólo textuales, sino visual, y / o performativas (Finley, 2003, p. 283, en Irwin y Sinner 2006, p. 1222).

En la misma línea de pensamiento, Zaldivar (2006) sostiene que la actividad práctica artística, creativa o "performativa":

...entendida como un acto poético repleto de misterio, requiera de un compromiso imprescindible un acto de la comunidad educativa, donde docentes, aprendices, investigadores, directores, gestores y administradores que sean "capaces de dotar, de pleno rigor científico, de transparencia en los procesos y comunicabilidad de los resultados: frente a la percepción preestablecida de un arte que se escapa la explicación, de una actividad inspirada e imposible de transmitir o criticar metodológicamente.

Por ello, en concordancia con el propósito sugerido por Atkinson y Claxton (2002), quienes como hemos visto se orientaban hacia la mejora de la comunicación de las acciones y procesos que los docentes realizan, las investigadoras de Vancouver, Irwin y Sinner (2008), también consideran que debemos encontrar vías adecuadas

para que la creación y la "recreación" artística puedan ser críticamente analizadas, haciendo accesibles sus procesos y proponiendo conclusiones eficaces para la comunidad científica. Según las autoras:

Se trata de romper el tabú de una actividad práctica artística creativa o "performativa", entendida como poético misterio, magia anticientífica o como romántico rincón de lo inefable, en suma, como todo lo contrario a la investigación en su sentido científico más amplio y positivo. Para ello es imprescindible ser capaces de dotar, con pleno rigor científico, de transparencia los procesos y la comunicabilidad de los resultados: frente al prejuicio de un arte que se escapa a toda explicación (...) (Sinner e Irwin 2006, p.1225)

De manera que en la búsqueda de nuevas miradas que observen los modos en los que la intuición se comunica, hemos elegido explorar también otros modos de analizar sus experiencias. Así pues, consideramos que las artes pueden ser una estrategia de investigación tan válida como las establecidas por el campo de la ciencia.

En resumen, apoyándose en todos esos planteamientos previos, esta tesis pretende revisar, desde un enfoque epistemológico y de carácter cualitativo (dialéctico-evolucionista) pero bajo un tratamiento de temperamento artístico, qué papel ha jugado la *intuición* en el proceso creativo, en cuyas dinámicas y consecuencias, el *cuerpo* (como organismo vivo) se ve implicado. En ese proceso y en la revisión y análisis teórico, nuestros enfoques iniciales se han visto modificados a lo largo del estudio, moldeando con ello nuestros fundamentos y obligándonos a revisar nuestras primeras problemáticas. Debido a ello, hemos explorado la división histórica que la tradición del conocimiento establece entre el cuerpo y la mente al emerger en nuestro proceso de estudio como una subproblemática fundamental, que ha influenciado la manera que tenemos de entender y conceptualizar la intuición y que estaba adormecida y ubicada en el cajón de lo irracional. Sin embargo, como veremos, las retóricas de la creatividad han recurrido fácilmente al uso del término como excusa para explicar procesos de creación inesperados o extravagantes. En consecuencia, la intuición ha sido apreciada como muleta cuando la razón se queda sin justificaciones, fomentando con ello una desatención a su potencial utilidad y desacreditando su valor.

Estos antecedentes, ponen de manifiesto una creciente desconfianza en los procesos intuitivos, a través de la cual se ha acrecentado un descuido en el conjunto, deformando con ello sus significados así como sus funciones, obteniendo así una idea parcial de la intuición. Por ello, será en la integración de la

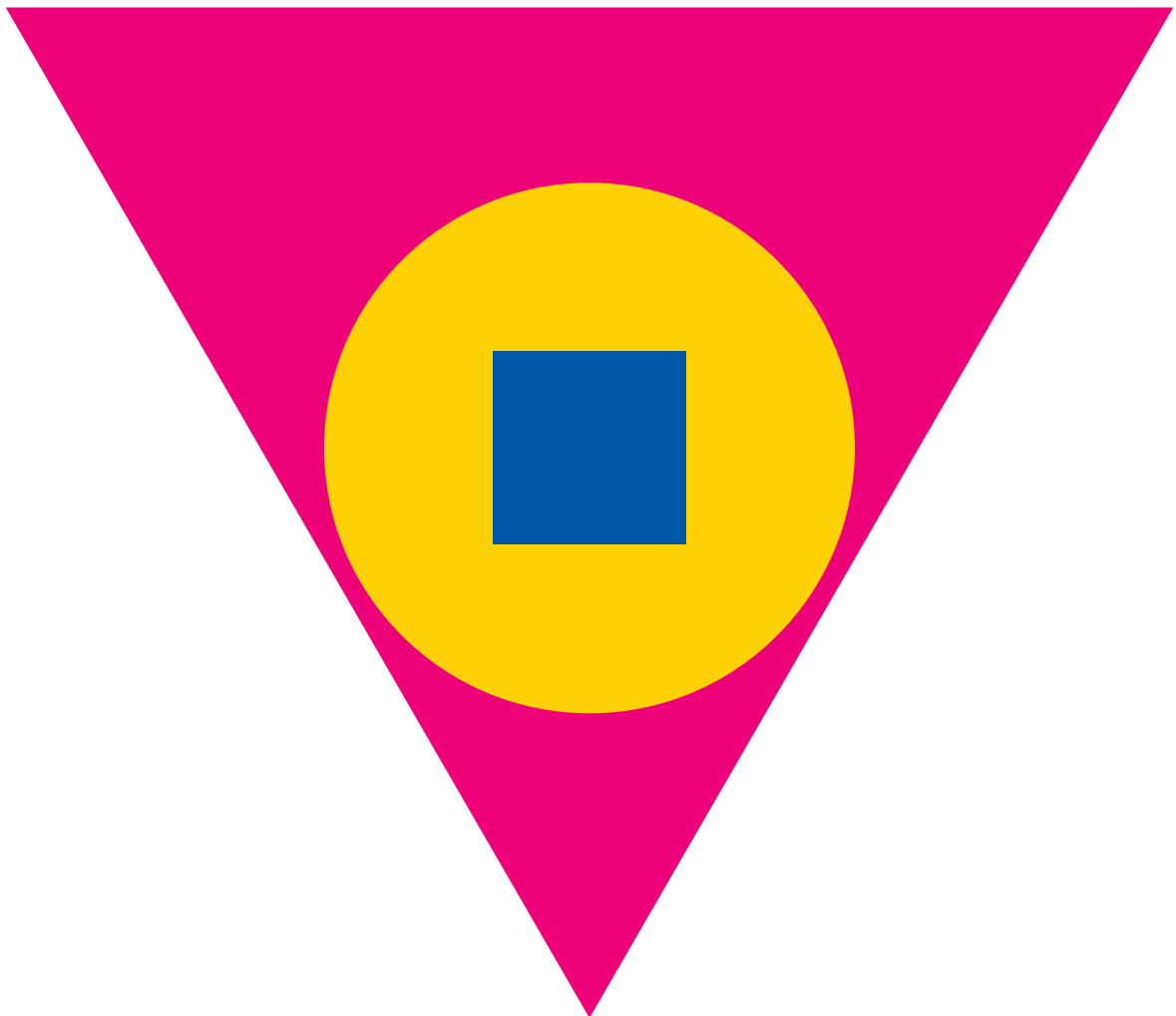
*corporeidad*, donde podamos comprender la totalidad de su valor y analizar las problemáticas reales que se dan cita en los entornos de aprendizaje.

Así pues, hemos trazado una ruta de investigación orientada, por un lado, a revisar lo hasta ahora conocido sobre el término, así como a reflexionar sobre los mitos que envuelven a la intuición en el proceso creador; y por otro, hemos tratado de reconocer en su profundidad un valor, menos conocido, que puede legitimar a la intuición para su inclusión en los contextos educativos. Pretendemos que, en su revisión y exploración, pueda la intuición configurarse como una herramienta que fomente la aplicación de didácticas creativas en beneficio de creatividades sostenibles mediante las que atender a la complejidad.



4

# OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



Como sosteníamos en la introducción, nuestros objetivos principales en esta investigación se resumen en dos objetivos generales:

- Indagar si la intuición lejos de ser una mítica forma de comprender la realidad puede ser una vía de conocimiento válida.
- Explorar los significados de la intuición y sus posibilidades de aplicación, con vistas a proponer una regeneración de la práctica educativa, incluyendo el cuerpo como protagonista y la actividad artística como catalizadora de experiencias.

De modo que el propósito de la investigación no consiste sólo en describir e interpretar los *fenómenos* de la intuición en el campo de la creatividad y la educación, sino que se ocupa en reflexionar sobre cómo estos *fenómenos* pueden o no participar eficazmente en los procesos creativos. Por ello, el planteamiento de la investigación es de temperamento reflexivo-evolutivo y de carácter crítico, y atiende a un interés por la *transformación y ampliación* de las concepciones sobre el tema y sobre su aplicación práctica que puedan facilitar un avance y mejora de la calidad docente. Este proceso de reflexión permite el entendimiento sistemático de las condiciones que configuran y determinan la acción (Cardona, 1994, p.31) , así como los condicionantes que parecen habernos llevado a desterrar la intuición como una habilidad necesaria del ser humano.

Derivados de los anteriores objetivos generales, y concretándolos, exponemos los siguientes objetivos específicos:

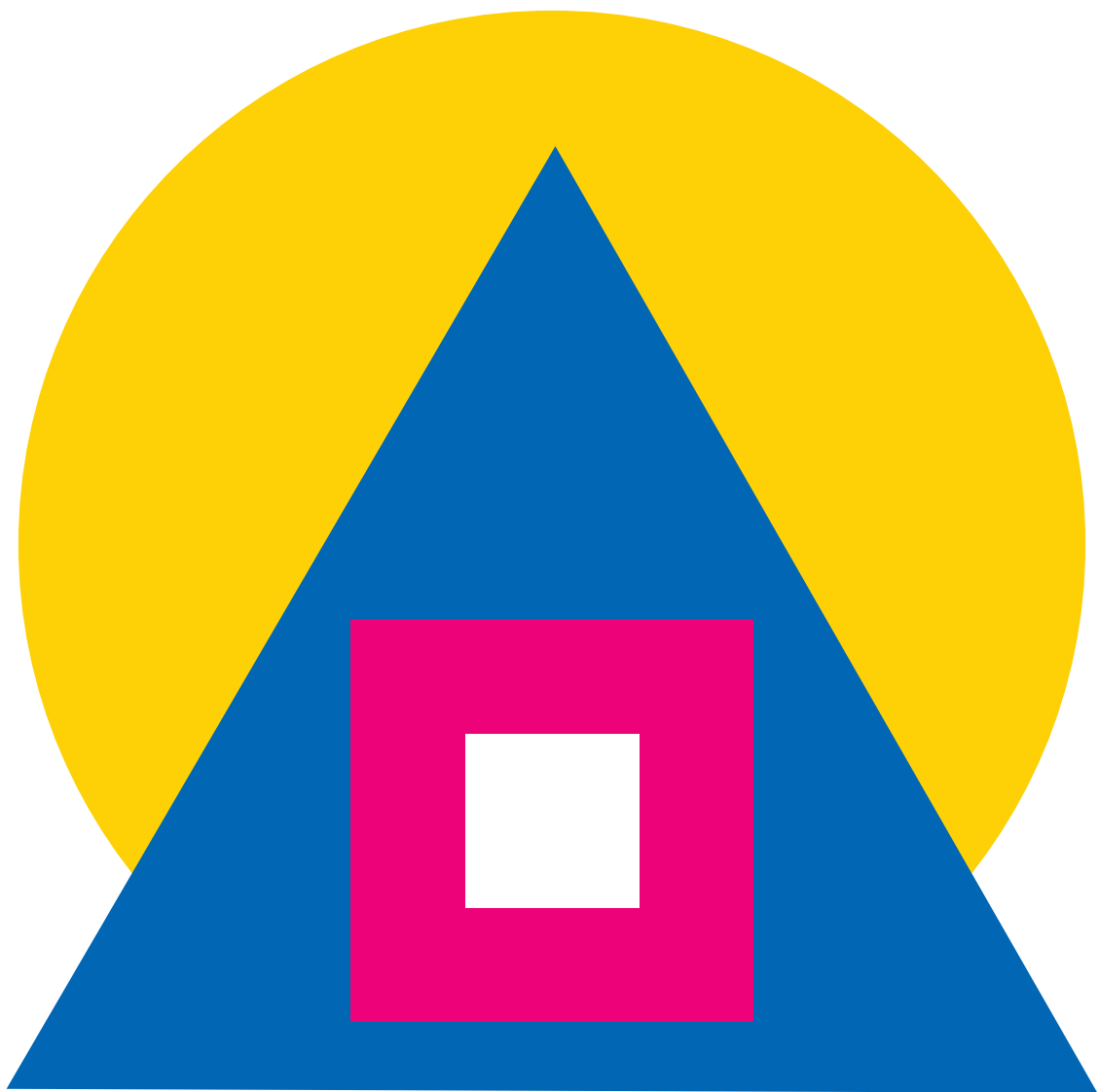
- Revisar la raíz conceptual del término intuición y sus antecedentes conceptuales.
  - Redefinir el concepto intuición con vistas a emprender futuras acciones en el campo de la creatividad.
  - Reinterpretar los fenómenos de la intuición en los procesos de creación desde la naturalidad y la desmistificación.
  - Explorar las diferencias entre los conceptos que se manejan en los procesos de *resolución de problemas* y en el campo de la creatividad, específicamente aquellos en los que intervienen los fenómenos entendidos como *intuitivos*.
- Proponer y ampliar diferentes perspectivas sobre la intuición y sus

aplicaciones, integrando el cuerpo como clave fundamental en los procesos intuitivos y educativos.

- Explorar las posibilidades de aplicación de la intuición a través de una experiencia práctica, con vistas a discutir y reformular los modelos de formación de formadores creativos.

Así pues, nuestro objetivo general se irá concretando en revisar la terminología y toxicidad de las formas míticas de la intuición que parecen haberla desterrado al rincón de lo inservible, al tiempo que observamos su implicación en los procesos de conocimiento imprescindibles para el desarrollo de nuevas habilidades creativas. Trataremos de comprender, finalmente, cómo el cuerpo, y su reconocimiento cómo organismo complejo, ha sido un factor descontextualizado en los entornos de aprendizaje de la intuición y su desarrollo en el ámbito educativo, con el fin último de ofrecer una panorámica que concluya en una puesta en escena de una didáctica creativa y su análisis y valoración.

# 5 METODOLOGÍA



El estudio, como hemos apreciado anteriormente, se divide en dos bloques de trabajo. Una primera parte teórica, en cuyo desarrollo se ha trazado una línea metodológica basada en el enfoque complejo-evolucionista, y una segunda parte práctica, que ha sido realizada a través de una mixtura metodológica, cuya combinación de metodologías y de procesos utilizados se especifica más detalladamente al comienzo del marco empírico. En este apartado trataremos de exponer la organización general de las metodologías y su combinación, a fin de ofrecer un gran angular del conjunto metodológico.

En primer lugar, la investigación teórica trata de reorganizarse bajo un enfoque que atiende a la complejidad y que, como señalaba Agustín de la Herrán (2006) para poder mirar con profundidad a la complejidad es necesario adquirir nuevas actitudes y perspectivas transdisciplinares que afecten a la práctica educativa, dónde los temas se sitúan como principales y no la disciplina.

Si según señala Santos Guerra (1999), los componentes de la nueva concepción de la complejidad son la *policausalidad*, el equilibrio dinámico, el orden en el ruido y a partir de él, la ilusión de los objetivos y el análisis sincrónico y diacrónico” (Santos Guerra 1999,p. 102, en De la Herrán 2006, p.504), queremos construir nuestra revisión y reflexión atendiendo esa complejidad, de modo que el marco teórico incorporará a lo largo de su recorrido y construcción una mirada *dialéctico-evolucionista*, siendo su revisión objeto de reflexión activa y crítica continua, pero siempre destinada a la praxis, en cuya consecución se definirá una propuesta de aplicación.

Ya en el contexto de esa aplicación, utilizaremos planteamientos y recursos de la investigación-acción (IA), tomando como principio la documentación crítica así como una dirección de perspectiva práctica, y nos serviremos de las metodologías y técnicas de la investigación basada en las artes (IBA) para elaborar el segundo bloque de trabajo de la tesis, a fin de aportar una perspectiva angular que permita obtener una mirada matizada de significados para exponer, a modo de paisaje, una cartografía de la experiencia acontecida.

Los dos afluentes metodológicos interrelacionarán teoría y práctica, atendiendo a lo complejo y sus rarezas, mediante la combinación de perspectivas y planteamientos. Por otra parte, desarrollaremos junto con lo anterior un método de juego para completar la experiencia práctica, con vistas a regenerar las tácticas docentes que faciliten la capacitación intuitiva y creativa. Para una mayor

comprensión aportamos el siguiente esquema, cuyo objetivo busca visualizar la conjunción metodológica y distinguir el orden de su aplicación.



Gráfico 1. Juego metodológico. Esquema gráfico del encuentro metodológico que anida varias estrategias metodológicas. Diseño de la autora

## PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN TEORICA

Trataremos de aproximarnos al tema de la intuición, dentro del campo de la creatividad, mediante el abordaje de los términos utilizados habitualmente, acompañando la complejidad y matices de sus significados al tiempo que los cuestionamos. El modo de proceder se interesa por la ampliación o afinamiento de algunos de los conceptos principales que se ven implicados en el tema y área de investigación, observando el sistema de relaciones que genera mediante un enfoque perspectivista.

Para ello, recurriremos al método dialéctico, que describe Xavier Rupert De Ventós (1976, p.56), como “un intento de captar globalmente la realidad –lo conocido y el conocer-” . La eficacia y el interés del método dialéctico se manifestará en el campo de asociaciones que abre y en su provocación tensional de nuevas tesis y antítesis metodológicas. Cuanto más global es un método intelectual más debe entenderse su eficacia, dice De Ventós

(1976), como la de un lenguaje y no como la de una promesa. De esta manera el método dialéctico se comportará como potencia de reflexión y de percepción, como compilación comprensiva y apreciativa capaz de transferir más elementos significativos de los previstos.

En este sentido, el enfoque del método dialéctico permitirá realizar la revisión teórica buscando a la vez ofrecer una *óptica deconstructiva*, desde la que se disocia lo hasta entonces asociado o por el contrario, se asocia lo disociado hasta el momento (De Ventós 1976, p. 56).

Trátese, pues, de establecer entre maestro y discípulo lo que Machado repetidas veces llama un "dialogo amoroso" o "dialogo cordial", cuya validez como método de formación humana proviene de algo más primario y universal que la mera pedagogía. Al equiparar a Sócrates y Cristo como "los dos grandes maestros de la dialéctica, que saben preguntar y aguardar las respuestas", Machado apunta a una noción que, a modo de leitmotiv, se filtra reiteradamente en sus divagaciones...la razón humana es dialéctica, dialogo cordial el cual no excluye, la duda o la discrepancia... (Citado en LÓPEZ MORILLAS, JUAN. *Juan de Mairena y Francisco Giner: la pedagogía del «Diálogo Cordial»*. University of Texas. Austin, 1992. p. 1400)

De Ventós (1982) sugería que, a pesar del carácter global y totalitario, la *dialéctica* por sí sola podría resultar vulnerable y artificial. Podría limitarse a dar vueltas sobre el asunto en un inquieto proceso donde el movimiento de su lógica viene dado por un discurso hacia el desarrollo o hacia el origen de los conceptos. Por tanto, si a la dialéctica le añadimos el propósito de superar lo conocido, mejorándolo, en el sentido de ampliar los conceptos, podríamos dar nuevas propuestas que nos ayuden a evolucionar y avanzar en el campo del conocimiento. Hablamos, entonces, de un método utilizado por investigaciones educativas, acuñado por Agustín de la Herrán y al que se le atribuye el nombre de *dialéctico-evolucionista*. Pero ¿qué significa evolución en este contexto? Desde una definición sencilla, la *evolución* supone centrarse en los procesos de conocimiento que se han revelado como positivos dejando atrás los menos efectivos. ¿Pero cómo podemos apreciar que se produce dicha evolución? Aquello comprensible (p. ej. una teoría) se considerará *evolucionista*, en primer lugar, porque propone y supone un cambio, una transformación, y en segundo lugar, por que es útil, no sólo a uno mismo sino también a la humanidad. Para que la *evolución* en torno a los discursos del conocimiento y de la creatividad sea posible ha de incorporar, además, un compromiso por la mejora.

Este intento de ampliar los enfoques tradicionales que sugiere la metodología *dialéctico-evolucionista* se basa en el compromiso, no sólo de reflexionar y explorar la realidad sobre el tema que nos ocupa, sino de proponer acciones que activen el *sentimiento de superación* y progreso en el conocimiento individual y global. La fórmula empleada en este estudio podría definirse de la siguiente manera:



Gráfico 2. Conjunto metodológico basado en la metodología Dialéctico-evolucionista. Interpretación gráfica de la teoría de Agustín De la Herrán (2004). Rediseño de la autora

El propósito principal del enfoque *dialéctico-evolucionista* consiste en reforzar la interiorización y el mejoramiento para una evolución global<sup>5</sup>.

#### CAMPOS DE ACCIÓN EN LOS QUE SE CENTRA EL ENFOQUE

OCUPACIÓN	SINTESIS DEL CONOCIMIENTO
CÓMO SE OCUPA	CULTIVA LA COHERENCIA ACTIVAMENTE
DESDE DÓNDE SE OCUPA	CENTRADO EN LA INTERIORIZACIÓN Y DESDE LA PERSONA
PARA QUÉ Y POR QUÉ SE OCUPA	MEJORAMIENTO INDIVIDUAL, SOCIAL Y GLOBAL. PARA LA EVOLUCIÓN.

<sup>5</sup> Agustín de la Herrán, 2004.



## PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

La investigación, como hemos apuntado, se ha llevado a acabo en dos partes: el marco teórico y por otro el marco empírico. Respecto al marco teórico, gracias a la revisión de la literatura relevante y actual sobre los discursos que envuelven el tema hemos construido un mapa teórico para comprender aspectos fundamentales relacionados para, posteriormente, desarrollar una aplicación práctica. La acción investigadora se ha centrado en:

- 1- Estudio de las teorías vinculantes, así como de los significados sobre la concepción del término intuición a través de diferentes enfoques: filosófico, estético, pedagógico y psicológico.
- 2- Discusión, cuestionamiento y ampliación de la definición de los conceptos que envuelven o rodean el tema, con el objetivo de clarificar las dudas reticentes del ámbito, y considerar nuevos aportes del campo.
- 3- Reflexión crítica y dialéctica de los resultados hallados, enfrentando las distintas perspectivas con el fin de responder a la necesidad del objetivo principal.

En el marco empírico, aunque desarrollaremos su justificación en su correspondiente apartado, exponemos una breve descripción de los pasos realizados. El diseño y realización, en esta parte, de una experiencia de aprendizaje nos ha llevado a reflexionar acerca de las implicaciones de la acción docente y su relación con el cuerpo y el aprendizaje experiencial, de modo que hemos buscado una manera de analizar, valorar y comunicar que nos permitiera transmitir los símbolos y rituales que se dan cita en el aula, y en cuya acción el cuerpo y la intuición son los protagonistas. Para ello, la investigación *empírica* de carácter cualitativo, ha seguido un proceso de *recolección de datos* de diversa naturaleza y procedencia, a través de los cuales ha reunido la máxima información para su análisis ulterior. Este proceso de recopilación se ha gestionado mediante registros de video, fotografías, diarios de campo, discusiones de enfoque, observaciones, entrevistas y cuestionarios.

Tras la selección y estructuración del material obtenido, el estudio se concluye con un *análisis creativo* de los mismos, tratando de exponer las valoraciones y conclusiones pertinentes del marco de estudio a través de principios fundados en la investigación basada en las artes (IBA), por lo que se elabora una reconstrucción

reflexiva escrita en gran parte en primera persona, explorando deliberadamente la propia subjetividad, y el contraste de subjetividades con las miradas de otros observadores, y por lo que la valoración y validación de la experiencia irá acompañada de una serie de fotografías, con la finalidad de transformar los modos de comunicación y transparencia de datos.

Por consiguiente, la investigación desemboca en un análisis final a modo de conclusión en vistas a ofrecer nuevos propósitos y líneas de enfoque que pudieran ser de interés para el campo y para la creación de nuevas experiencias.

6

## MARCO TEÓRICO: INTUICIÓN Y CREATIVIDAD



## 6.1- INTUICIÓN Y CREATIVIDAD EN LA CONTEMPORANEIDAD

Breve revisión del concepto creatividad en la contemporaneidad con vistas a introducir el tema central de estudio: la invisibilidad de la intuición en los procesos creativos.

### 6.1.1-. EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD Y SUS ANTEDECENTES

La problemática principal abordada a lo largo de este escrito nos muestra cómo los discursos sobre la creatividad siguen arraigados en concepciones deterministas, estructuralistas y, en su mayor parte, con nombre masculino. Tales implicaciones parecen perseguir una desmembración que poco se corresponde con la comprensión de la complejidad. Un dualismo feroz nos ha llevado a **descartar habilidades** que se presentaban como ocultas, incomprensibles para una mente ilustrada, y que parecían de poco valor para la educación. La inteligencia emocional, la importancia de los afectos, los procesos intuitivos y orgánicos, así como, en especial, la **atención al cuerpo** han sido aspectos que quedaban en un segundo plano, como si nada tuvieran que ver con los procesos cognitivos. Sin embargo, la creatividad como proceso de transformación recurre a dichos subprocesos constantemente, y se demuestra una y otra vez que no podemos realizar una práctica docente realmente creadora, novedosa y útil, caracterizada por la fluidez, sin tomarlas en cuenta.

De modo que, para analizar esta situación, primero debemos comprenderla como una crisis sistémica y de modelos, donde la fragmentación ha de ser reorganizada para comprender su complejidad. Así pues, nos encontramos ante la invitación de seguir explorando nuevas fórmulas para mantener vivo el motor de la transformación y, sobre todo, para afinar la dirección de su enfoque hacia una sociedad que respete las buenas prácticas y se auto cuestione de forma permanente el para qué y el por qué de sus creaciones.

Bajo un paradigma en transición, sospechamos que la manera en la que pensamos, hacemos y sentimos sigue reteniendo en su fondo un apego que nos

resistimos a soltar. Por ello, pensamos que las prácticas artísticas y sus procedimientos, tareas y actitudes podrían ser de gran valor, ahora mismo, pues fomentan la activación de los procesos intuitivos, provocan una creatividad activa y permiten comprender la complejidad de los nuevos contextos educativos así como sus múltiples necesidades. Aunque, asimismo, en el campo de la Educación Artística también es necesario revisar valores, aprendizajes implícitos acomodados en sistemas de conocimiento antiguos, y reconocer aquellos *mitos de la creatividad* que insisten en repetir estándares alejándose de una enseñanza creativa real y enfocada a comprender la diversidad. Esta revisión de comportamientos, hábitos y creencias bien merece ser atendida por toda la comunidad educativa; no obstante, "(...) quienes necesariamente tienen que llevar a cabo esa labor de reflexión y crítica son los propios docentes, que muchas veces no son conscientes de ellas a pesar de compartirlas, lo que se deja notar en la práctica educativa cotidiana del aula" (Julio Romero 2001, p.16)

Por tanto, hemos de ampliar nuestra mirada y abrir la mente a nuevas perspectivas que nos sigan enseñando más sobre nosotros mismos, identificando nuestras propias percepciones para poder transformarlas desde *dentro y hacia fuera*, y haciendo del *aprender a aprender* la principal tarea de nuestra práctica, cuya acción se torna *creativa* en su proceder, al tiempo que se supone *creadora* en sus producciones.

#### 6.1.1.1- GÉNERO, CUERPO E INVENCION

En el siguiente subapartado se expone brevemente un aspecto que emerge en la problemática del estudio y que permanece velado en la literatura general revisada sobre el tema: la ausencia de mujeres y voces femeninas en las investigaciones que fundamentan el saber sobre creatividad y que construyen las bases de los modelos creativos actuales. Tal reflexión apuntará a un problema de base, que se encuentra en la esencia del desarrollo de este estudio: ¿dónde está el *cuerpo* en la creatividad?

Desde la antigüedad hasta hoy, la historia de la *creatividad* se ha visto envuelta en mitos y patrones, llegando a ser identificada como un proceso de contradicción donde los individuos experimentan un *fluir* entre lo que saben y lo que no, entre la capacidad de utilizar sus talentos y de romper con sus propias normas (Gardner, 2001; Csikszentmihalyi, 2002; Boden, 1994, entre otros). Sin embargo, la revisión de lo que tiene que ver con las *grandes mentes creativas* pone de manifiesto que las

reglas que evalúan tales capacidades las establece un ámbito, y éste sigue favoreciendo la fragmentación y la estructuración del conocimiento en bloques separados.

De ello se extrae que persiste una vieja idea preconcebida sobre la *identidad del genio* como una cualidad medible y que se detecta identificando rasgos que previamente se establecen bajo un paradigma determinado, el cual emite juicios que serán trasladados, de manera interpretativa, al campo de lo sociocultural y, por tanto, al ámbito educativo. En consecuencia, las definiciones que han llevado a identificar qué *mentes creativas* nos representan como raza humana podrían ser cuestionadas. Este aspecto complica la ya compleja relación *cuerpo-mente* en torno a la creación, y además manifiesta una carencia de discursos que integren una visión igualitaria de la creatividad, donde tanto hombres como mujeres, desde la normalidad, interpretan sus vivencias, producciones y procesos, provocando con ello un incremento de las miradas deterministas que buscan comprender la *invención* y su relación con el *genio*.

Si bien las musas son *ellas*, los que inventan son *ellos*, y tales concepciones de la genialidad se siguen cargando a las espaldas de los *modelos de enseñanza*, así como de las *liturgias docentes*. Ni Picasso fue tan genial, ni Dora Maar su musa. Por ello, observamos en la adjetivación de las retóricas un *juego de representaciones* y jerarquías de poder (Foucault, 1990). No obstante, en beneficio de la investigación, lo que nos aporta la mirada crítica que las mujeres han desarrollado desde su alzamiento social es una explicación de los motivos por los que estas distinciones influyen en la cultura de la creatividad y la manera en la que intervienen en nuestros modos de interpretar las realidades.

De acuerdo con las *teorías feministas y ecofeministas*, la visibilidad de las mujeres en la historia de la creación se ha visto mermada por un excesivo enfoque en la calidad 'superior' de los productos masculinos. Se entienden las obras de mujeres como 'suplementos' a un orden previo de la representación. Como si las acciones o creaciones de las mujeres, señala Fina Birulés (2011, p. 11) no pudieran producir transformaciones en el conjunto de la humanidad. Este aspecto plantea una reformulación de la historia de nuestras elecciones, así como el juicio de nuestras representaciones. En palabras de la misma autora, "una tradición es un sistema de selección, que permite juzgar lo inédito, lo nuevo, y decidir lo que es digno de ser transmitido, y por ello está hecha tanto de olvido como de memoria" (2011, p.11).

El campo de acción donde nuestras decisiones intervienen comporta un grado de responsabilidad hacia lo que producimos y generamos, obligándonos a revisar bajo constancia y esfuerzo nuestras recreaciones de la realidad. Sin embargo, el problema de fondo que nos ocupa es otro, y cabría preguntarse varias cuestiones: ¿cuál es el papel de la intuición en los procesos de toma de decisiones? ¿acaso no interviene una *mirada interna* que se intercomunica con otra *externa* mediando nuestras acciones? ¿cómo resolvemos nuestras encrucijadas?

Por ello, en el recorrido de este apartado trataremos de hacer una revisión panorámica de la idea de la creatividad así como del ámbito que la comprime, enfocándonos en detectar dónde se ubica e interviene la intuición en dichos contextos. Así mismo, como iremos viendo, una ausencia de *lo orgánico* en los cimientos teóricos de la creatividad pone de manifiesto la necesidad de seguir rastreando constantemente su evolución, y sobre todo tener en cuenta una visión que observe sus procesos integrados en el marco de la *complejidad*. Así pues, apuntaremos algunos factores previos que podrían estar condicionando y dificultando la comprensión holística del individuo como sujeto *co-creador* de su realidad, y en cuya vivencia *completa* la creatividad se expande, en lugar de constreñirse.

## LOS MÁRGENES DE FUEGO

En primer lugar, cierto es que la idea actual que poseemos de la *creación*, el *genio* y su *invención* se fragua bajo un modelo que no incorpora demasiado el pensamiento de la *mujer* como *ser* constructor de cultura y que aparta la naturaleza propia de su experiencia a un territorio al margen. Estos aspectos han sido profundamente analizados por filósofas, escritoras y educadoras como Hannah Arendt, Françoise Collin, Simone Weil, María Zambrano, Jeanne Hersch, Fina Birulés, Rosa Rius Gatell, Mariana Lagarde o M<sup>a</sup> Ángeles López Fernández-Cao, entre muchas otras. Sin embargo, todo este conocimiento corre el riesgo de quedar relegado indebidamente a un campo exclusivo de una cultura ‘de la mujer’, y necesariamente enmarcado en una corriente que lo defienda: el feminismo. De tal forma que, como afirmaba Françoise Collin (2006, en Birulés 2011, p. 11) “se sigue considerando la creación de las mujeres como algo “específico”, y el feminismo ha contribuido en cierta manera a ese efecto perverso y paradójico”. Por ello, como señala Birulés parece coexistir una “tradición oculta”, en la cual las mujeres filósofas, por ejemplo, han tratado de vincular su conocimiento

“afirmando su voluntad de pensar”, y que por coincidencia entre ellas genera (de forma no consciente) una tradición de individualidades.

A pesar de ello, y bajo nuestro enfoque de estudio, el origen del problema — asunto que daría para una tesis aparte— se remonta mucho antes, en la condición que establece la relación mente y cuerpo como entidades separadas. Y es en este punto donde la incorporación del *nuevo feminismo* (Lagarde, 1989) parece haber topado con un brote ontológico que requiere ser tomado con delicadeza. Si apreciamos la naturaleza de tales conflictos, revisados en la literatura específica, podemos observar una eterna cuestión en disputa, donde se enfrentan extremos y supuestamente opuestos. En este sentido, Elena Casado (2002, p. 118) describe que “el género, es un concepto que debe ser revisado pues acomete por él un sin fin de conflictos y apunta a un problema heredado. La autora resume que:

El género se enmarca en la tradición dicotómica occidental, al establecer una distinción mutuamente excluyente entre dos términos –*masculino vs. femenino, hombre vs. mujer*– que se fortifican como entidades opuestas y complementarias y que se inscriben en relación con otros pares centrales de esa cosmovisión–*cuerpo vs. alma, natural vs. social*– (Flax, 1995; Haraway, 1995; Harding, 1996; Strathern, 1980, en Casado 2002, p. 118).

Refiriéndose a este paradigma, Morin (1974, p. 18) señalaba que “desde Descartes pensamos contra natura, seguros de que nuestra misión consiste en dominarla, someterla y conquistarla” y obviamos en la “lógica de lo vivo” una organización que se sujeta a través de una complejidad mayor y donde *cultura* (en tanto que sistema de organización) no se comporta como opuesto a *naturaleza*, sino que forma parte de ella. Esta cuestión ha sido formulada intensamente en la literatura *ecofeminista*, mediante la cual se ha explicado la dicotomía entre género y sexo apuntando a una posición que insiste en fragmentar y separar la realidad. Así mismo, esta distinción entre parejas binarias (género/sexo, naturaleza/cultura, natural/humano, recurso/producto) bajo una misma tradición de pensamiento supone, como señala Haraway (1995), un esfuerzo de las *teorías feministas* por explicar la opresión de las mujeres en el contexto cultural y su acción creadora. Todo ello, señala Casado, “está sometido también a la construcción social de un determinado sistema de representación, y donde se articulan relaciones de producción, significación y poder” (Foucault, 1995, en Casado 2002, p.130). De tal modo, Casado argumenta (2002) que el error parte de considerar que la diferencia precede a la jerarquía, de igual modo que humano no antecede a natural, el sexo



no antecede al género. Y dicho aspecto se revela, como veremos a continuación, como el resultado de un *dualismo* incrustado en la tradición racionalista.

Debido a ello, el *sujeto moderno*, como sostiene la tesis de David Le Breton (1995, p.7), “al mismo tiempo que se distancia del cosmos y de los otros, lo hace también del cuerpo, con lo cual se distancia de sí mismo, hasta el punto que más que ser un cuerpo posee un cuerpo”. La negación de lo *corpóreo*, provoca una ruptura con la naturaleza, y por tanto un *desencarnamiento* de la esencia vital de un macrocosmos que se hace *carne* en el microcosmos que el cuerpo acoge. En este sentido, Marcela Large (1989) hace un llamamiento a la recuperación e integración de las dimensiones diversas de cada sujeto, que involucran cuerpo y mente, afectos y actividad intelectual, sexualidad erótica y procreadora, a fin de revisar la idea clásica de *lo humano* e incorporar el valor de la irracionalidad.

En consecuencia, podemos percibir un problema en las construcciones que identifican el *genio* con la creación y en cómo las teorías que envuelven los discursos de la *invención* no vienen de la mano de una distinción *sexuada* de sus progenitores o productores sino de las reglas del campo que establecen lo que es o no creación. Estos hechos ocultos, son enmarcados por Collin (2006) en una llamada *política de la creación*. Pese a ello, lo que nos ocupa aquí es revisar la aplicación de la intuición en la tarea creativa y cómo podemos mejorar, como organismos complejos llamados *humanos*, nuestras herramientas y habilidades para una superación de los límites que nos empobrecen como especie. Por ello, el estudio se reorienta en desenredar aspectos de la creación, donde interviene la intuición y lo corpóreo, los cuales se siguen obviando o manteniendo en un terreno arenoso que dificulta su valoración en la actualidad. Como si la discusión acerca de la influencia de la intuición en los *estados de flujo* y la participación del organismo vivo (entendiendo un cuerpo y una mente) en los procesos de *activación intuitiva* se hubieran quedado perdidos entre los márgenes de tanto conflicto.

## LA RECUPERACIÓN DE LA CORPOREIDAD

“Sin el cuerpo , sin un rostro, el hombre no existiría”  
Le Bretón (1990, p. 7)

De lo revisado anteriormente se extraen varias reflexiones y sospechas. Las diferencias entre hombres y mujeres ponen en entredicho la *objetividad* con la que construimos nuestras representaciones de la realidad, agrandando una ficción políticamente aceptada sobre lo creado, y además existe una falta de

profundización en cómo interviene *el cuerpo* en los procesos de creación, pues su excesiva consideración como continente nos ha dejado confusos frente a su contenido, separando lo *vivido* de lo *entendido*. Por ello, cabría la honestidad de cuestionarse si estamos capacitados para enseñar una materia llamada 'creatividad' sin ofrecer al mismo tiempo una herramienta que la desacredite.

Cuando nos planteamos una situación cotidiana o problema hipotético en el campo de la enseñanza de la creatividad, como por ejemplo ¿por qué los alumnos no están motivados?, ¿qué obstaculiza su creatividad?, o ¿cuáles son los motivos que les mantienen distraídos?, nuestro cerebro se pone en funcionamiento, y todo un ejército de *yoes* se impulsa a responder de forma inmediata recurriendo a la lógica y al conocimiento adquirido (datos, teorías y aprendizajes). Pero no siempre observamos o tenemos en cuenta lo que en los *organismos* de tales individuos (los alumnos y sus cuerpos), y en los nuestros (docentes y nuestros cuerpos), está sucediendo. Como si pensar en ello fuera asunto de otros profesionales (de los *médicos*, por ejemplo) y no una tarea intelectual propia del ejercicio de la *empatía*.

Algunas investigadoras y científicas, como Boden (1994) o la reconocida Teresa Amabile (1998, 2008), pese al sobreesfuerzo de entablar nuevos diálogos con la ciencia y de sus inmensas aportaciones al campo de la creatividad, pasaron sutilmente por encima, en sus primeros estudios, la condición *orgánica* que influye en los procesos de creatividad, así como de la relación que se produce entre los circuitos emocionales, *somatismos* (reacciones del *cuerpo*), con la capacidad inventiva, hasta bien entrados los años noventa cuando nuevas revisiones pusieron el foco en dichos aspectos. Con ello apuntamos que, ya se trate de hombres o mujeres, el ámbito que establece el rigor y su evaluación tiene la última palabra y las reglas con las que se construyen los discursos pueden modificar la verdad, a pesar de ser inabarcable. Así pues, la historia de la creatividad ha ido construyéndose en base a una solidificación masculinizada y apartándose de lo que Lagarde (1989) denomina como 'sororiedad'. Una idea que gira entorno a la *solidaridad* con una cultura y sus genes bajo la idea revisada de nuestra comprensión de *lo humano*. Se observan vacíos en la literatura general revisada respecto a las diferencias que existen entre la *experiencia* de la creatividad de un *cuerpo* u otro, así como la interpretación del espacio/duración en el que se vivencia (períodos de incubación e iluminación), y si estos influyen de manera distinta y cómo.

Nuestra presunción apunta a que, si bien los procesos y las nuevas preguntas de investigación no domesticadas bajo antiguos paradigmas requieren de muchos más casos de estudio con los que contrastar resultados, en la actualidad existen datos suficientes para comprender que la complejidad es un asunto más de *aceptación* que de *demonstración*. Como trataremos de ir señalando, campos como la bío-antropología, la sociología antropológica o la neurociencia de la creación ofrecen nuevos estudios que fundamentan diferencias entre los organismos y aspiraciones para entablar nuevos diálogos entre disciplinas que completen la compleja visión de nuestra realidad.

Existen datos que reflejan<sup>6</sup> cómo el cerebro femenino y masculino no opera igual pese a poseer las mismas funciones (Schulz, 1998; Bizantine, 2000), sencillamente por una cuestión de química hormonal. Respecto a esto, como veremos más adelante, la toma de *conciencia corporal* puede ofrecernos varias aclaraciones y permitirnos respuestas que respondan las preguntas anteriores de forma coherente y nos permitan *encarnar el conocimiento* así como sus aprendizajes. De igual modo, como apunta Pilar Díez del Corral (2000, p. 177), caminar hacia un “humano sostenible” implica una feminización de la cultura, y esto no es otra cosa que abrazar y acoger las diferencias para comprenderlas e integrarlas. Dejar participar al *cuerpo* en los entornos de aprendizaje puede ofrecernos herramientas para distinguir las diferencias culturales arraigadas en nuestras memorias (creencias y valores) sobre los agentes que participan de aquellos contextos donde las relaciones enseñanza-aprendizaje se ven implicadas.

Desde un enfoque socio-cognitivo, la única manera de deconstruir la idea de género y su influencia en la cultura es desde el *no-género* (Delphy 1993, en Casado 2002). Este aspecto apunta a la misma idea de ‘desaparición’ con la que Simone Weil intuyó que la posibilidad de ser co-creadores y partícipes de la creación del mundo pasa por “descrearnos a nosotros mismos”. Esta desaparición o *descreación* tiene la finalidad de permitir que la divinidad se ame a si misma a través de sus criaturas (Weil 1999, p. 81, en Georgina Rabassa 2011, p. 72). Tal inversión del orden de la creación implica, en palabras de Wel, “ser nada para ocupar en el todo un verdadero lugar de uno”. Sólo mediante una “descreación” de nosotros mismos

---

<sup>6</sup> Según los estudios realizados por la neurocientífica Dra. Schulz (1998, p. 237-238, 318) el órgano del corazón responde de forma distinta en hombres y mujeres, y esto es así porque las conexiones neuronales que se producen en el cerebro masculino y femenino también son distintas. Si bien el cerebro masculino es organizado y funciona de forma lateral y en base a conexiones por compartimentos separados, el cerebro femenino, por el contrario, activa mayores conexiones entre áreas de forma desorganizada y simultánea. Por tanto, la vivencia y conexión con las emociones se comporta diferentemente en ambos casos y sus respuestas serán distintas. Esta misma idea es compartida por otras investigadoras, véase Louann Brizendine (2010, 2008) *El cerebro masculino* y *El cerebro femenino*.

podremos ser co-creadores participando en la creación del mundo (Weil 1999, p.81, en Georgina Rabassó 2011, p. 72).

Por ello, como se expone a lo largo de esta tesis, muchos de los fundamentos que rigen la dominación de las normas en los *procesos de creación* no han sido re-evaluadas hasta bien entrado el siglo XX, y sin embargo las *identidades de género* llevan debatiéndose desde el levantamiento de las mujeres en el siglo XIX. Muchos aspectos y cuestionamientos que algunas mujeres han investigado (bajo miradas no masculinizadas), se han visto desvanecidos o no han sido tomados en cuenta por no converger con las corrientes que definían las reglas del campo, y este asunto tiene raíces muy profundas que no podremos revisar por completo en este documento. De acuerdo con esto, es evidente que la falta de mujeres en las bibliografías consultadas o su descrédito en algunos ámbitos de conocimiento ha dejado un vacío en los límites de las construcciones que forman la historia del saber. Con ello lo que queremos apuntar es que existe un desvanecimiento de la *subjetividad creativa*, y cuestionamientos que evalúen la complejidad que supone comprender al individuo como un *ser multidimensional* analizando sus diferencias a fin de comprender sus fortalezas. Y sin embargo, se hace presente cómo las creencias en la *identidad*, como algo ‘real’ demasiado poderoso, son capaces de establecer fundamentos de *verdad* que se alejan del acto de creación.

Así pues, nuestras preguntas se dirigen a comprender una realidad compleja que interviene en los espacios docentes y sus procesos. De manera que nos cuestionamos ¿por qué *la corporeidad* se ha visto desterrada del campo de la creatividad?, y ¿podría este factor haber alimentado el destierro de los procesos intuitivos del área de la práctica educativa? El problema principal que nos separa de la comprensión de una *representación del genio* enmarcada en la complejidad y bajo un enfoque ecosistémico que integre la unidad del binomio hombre-mujer señala, entre otras cuestiones, que interpretamos la realidad como fracciones separadas de un mismo todo, y la estudiamos también de forma separada sin comprender sus interdependencias. Este error parece ser la inercia del pensamiento occidental desde una bien lejana antigüedad. Por ello, nuestro estudio explora algunos factores que pudieran haber encendido la mecha para la imposición del pensamiento ilustrado y que ha construido la realidad sobre la que gobiernan nuestras ideas acerca de la creatividad y sus procesos en la actualidad. Como señala Lagarde (1989), es necesaria una constante vanguardia en la revisión de perspectivas y nomenclaturas que configuran el progreso de lo humano.

La idea clásica de separar mente-cuerpo, hombre-mujer, como construcciones sometidas a un radical esfuerzo masculino ha influenciado nuestras ideas sobre la creación. Igualmente, el conocimiento acerca de la creatividad en la contemporaneidad, al menos en occidente, se forja en base a intereses socio-políticos y económicos que no podemos obviar, y que constituyen un peso con el que el determinismo pervierte la idea de la *corporeidad*, fuente principal del problema.

Este esfuerzo por la separación, que Edgar Morin recogía ya en 1974 en su obra *El paradigma perdido*, evidencia cómo el binomio entre naturaleza y mundo, aislados uno del otro, responden a una idea como si la evolución del llamado 'hombre' pasara por una separación del animal y la trayectoria de la figura de la mujer quedara al margen, complicando nuestra evolución. Morin, al igual que muchos otros investigadores, pese a su empeño por incorporar un enfoque sistémico a la concepción de la complejidad, mantiene una mirada hacia abajo sin prever ni asomar tras sus líneas el asunto del género-sexo, al tiempo que dicha ausencia deja patente la separación, de nuevo, entre parejas como masculino-femenino y hombre-mujer. Cuestión que, sin embargo, la ecofeminista Donna Haraway sí resalta, tratando de recoger y atribuir a tales ausencias la negligencia e intereses de quienes ejercen el poder bajo una construcción heredada del patriarcado y su paradigma racional. Así mismo, Haraway (2002) apunta un aspecto interesante en torno a la relevancia de tomar, la mujer, la iniciativa ante la devolución de la unión entre individuo-ser y naturaleza, la cual integra a la mujer como sujeto activo y no pasivo como la historia del conocimiento ha tratado de recoger.

Por otra parte, Abhram Maslow (2008, p. 87) sospechaba que la dificultad que el pensamiento occidental parece manifestar ante las prácticas de contemplación y acercamiento a la integración de *experiencias cumbre*, reside en una disección entre la idea natural de la creación y su construcción, mediante la cual ésta se ve representada, siendo su fundamento creado bajo la idea parcial que tenemos de creación. El autor apunta que en la observación del proceso creativo con mujeres, hay "un buen campo de operaciones para la investigación, porque se compromete menos con los productos, con los logros, y más con el proceso en sí, con el proceso incesante y no con la culminación de éste en la evidencia del éxito y el triunfo". Y he aquí un trasfondo por el que la integración de las producciones de ambos *géneros-sexos* deberían ser tomadas en consideración. Los ejemplos, como señala Maslow (p. 87) "son esencialmente masculinos y se ha pasado por alto la

creatividad de las mujeres. Esta realidad fragmentada, apunta Maslow (2008, p. 97), puede entenderse porque:

Los intelectuales occidentales hemos sobrevalorado excesiva y exclusivamente la *abstracción* en nuestra imagen de la realidad, incluso hasta el punto de verlas sinónimas; haríamos bien en equilibrar la balanza, subrayando la percepción concreta, estética, fenomenológica, sin abstracción de todos los aspectos y detalles de lo que se nos aparece, de lo real en toda su plenitud, incluyendo sus partes inútiles.

Este asunto de vivenciar las percepciones implica al cuerpo y su fluidez, en su sentido de *actitud motivadora* que saborea, disfruta, aprecia y cuida sin interferir ni controlar. Entendiendo con ello que las fórmulas y nuestros sistemas teóricos de representación se han vuelto más reales que sus incógnitas. Es como si nuestras 'ideas', en ocasiones reveladas de forma intuitiva, se comportaran como una expresión y fueran la "realización" misma. Así pues, como ya hemos apreciado, hemos de aceptar que lo que percibimos no es la realidad sino una recreación de la misma. La comprensión de quien *vislumbra* el porvenir se nos da por medio de un proceso intuitivo, sin embargo la *subjetividad* de aquel que proyecta su percepción original se elabora mediante un proceso deliberado que se ha forjado bajo una estructura de lógica *domesticada*. Dicha estructura (patrones culturales) se ve afianzada por igual, tanto en hombres como en mujeres, independientemente de las diferencias en sus funciones cerebrales. Así pues, en el campo de la creatividad la generación de ideas ha sido el centro de atención, desestimando el poder que reside en la gestación e incubación de las mismas y los patrones con las que se construyen. El principal asunto reside en que estudiar la creatividad, en su sentido fundamental, como señala Maslow (1979), no podrá ser posible "hasta que no nos demos cuenta de que prácticamente todas las definiciones de creatividad son esencialmente masculinas".

Por tanto, nuestra mirada apunta a denunciar la distinción entre *mente y cuerpo* como una realidad que ha influenciado notablemente en la cultura, que construye las bases de los razonamientos en creatividad y que sigue perpetuando una *dualidad* insana en los discursos y prácticas que las investigaciones revisadas exponen. Debido a ello, cabe señalar que no es posible comprender una creatividad que mire a la complejidad sin percatarnos de las exigencias socio-culturales y económicas que envuelven al hecho artístico, al creativo, al académico, al educativo y al organizacional. Con ello queremos exponer también que no

podemos acceder a un *libertad de la práctica* mientras nuestras ideas acerca de la realidad no puedan desprenderse de antiguas creencias. Es en este punto donde recuperar la comunicación del *cuerpo*, poniendo en práctica la sensibilidad y empatía sea cual sea su sexo o condición, podría neutralizar un conflicto que llevamos siglos sin resolver.

### 6.1.1.2- LA EDUCACIÓN CREATIVA

El desarrollo del concepto de creatividad y sus aplicaciones educativas tuvo su "eclosión" en la década de los sesenta (Javier Díez 2001, p. 150) centrándose en los procesos personales y enfocando su atención en la medición, la estimulación y el desarrollo humano, así como en la resolución de problemas (Jung, Dewey, Wallas, Guildford, Torrance, De Bono, Bruner, etc), para evolucionar décadas después con nuevas teorías centradas en la confluencia y la transversalidad integrando enfoques holísticos (Gruber, Simonton, Amabile, Sternberg, Csikszentmihalyi, entre otros) en cuyo proceder se tenía en cuenta el entorno y su multiplicidad (en Jessica Cabrera, 2007 y en Agustín de la Herrán, 2008).

Junto a la progresiva variedad de enfoques y aplicaciones, fue entretejiéndose la exploración de la transdisciplinariedad y la consciencia cada vez mayor de la complejidad de lo real. Edgar Morin (2008) anunció, bajo el pensamiento complejo, esa dirección hacia la complejidad, acuñando así una época que llamó 'la era planetaria'. De esta manera, en pleno siglo XX, en el contexto de enfoques emergentes centrados en la transdisciplina y con la mirada puesta en su complejidad, la creatividad se convertiría en una disciplina fundamental, a desarrollar no sólo en los entornos educativos, sino en otros ámbitos y campos sociales, de la ciencia o de las organizaciones, y en continúa investigación.

De modo que cuando nos planteamos una práctica docente creativa, nos viene a la imaginación un claro ejemplo que suele ocurrir al cambiar el contexto educativo, lo que no siempre modifica nuestra práctica. Si nos imaginamos entrando en un nuevo entorno docente o un aula y nos encontramos con un nuevo grupo de alumnos, al dirigir nuestra mirada y observar sus rostros estaríamos permitiendo que nuestros sentidos (vista y oído principalmente) nos aportaran información subliminal mientras que, en paralelo, podríamos estar preparando y comunicando un tema o materia. De forma no consciente, la comunicación no-verbal de un determinado individuo sería percibida implícitamente por nuestra percepción. En este caso, mirar y ver el rostro del alumno sucedería al mismo tiempo que nuestro

pensamiento procesaría y gestionaría el conocimiento de la lección que estuviéramos emitiendo. Sin embargo, dichas percepciones sensitivas podrían hacernos cambiar de estrategia educativa en el momento presente de nuestra acción, en beneficio, o no del aprendizaje de dicho alumno. Como veremos más adelante, los datos ofrecidos por la comunicación no verbal, en dicho caso, serían percibidos y procesados, no sólo por nuestro sistema intelectual sino por el resto del organismo (Goleman, 2009). Como veremos con detenimiento más adelante, percibimos y accedemos intuitivamente a nuestras reglas generales (Gigerenzer, 2010), y un rostro serio y reservado, por ejemplo, puede identificarse 'rápidamente' como un rostro apático y significar aburrimiento para nuestro sistema de creencias construido culturalmente, aunque no sea lo que realmente esté ocurriendo en el proceso de aprendizaje (mundo interno) de dicho alumno. En cambio, si el entorno cultural es distinto (por ejemplo oriente-Japón respecto al nuestro occidental), un rostro 'serio y reservado' no tiene por qué significar aburrimiento, sino extrema concentración y respeto. Y entonces, como docentes, el error en el juicio intuitivo –y aquí reside el asunto clave– nos lleva a tomar una decisión determinada ante nuestra práctica didáctica en dicho instante, al tiempo que generamos una nueva automatización (categoría o etiqueta) respecto al alumno en cuestión. Este aspecto nos informa de cuán relevante es tomar consciencia de que nuestras concepciones culturales, sus contextos, épocas, y experiencias nos influyen de tal modo que en general no podemos desautomatizar nuestras rutinas aprendidas, a no ser, como pensamos aquí, que impliquemos el cuerpo y su observación e integremos los estados de silencio para una verificación de nuestros comportamiento.

Es en este punto dónde el entramado de los procesos cognitivos y creativos se enreda y, por ello, se complejiza. Aguzar los sentidos, percibir el propio cuerpo y todo nuestro organismo, al mismo tiempo que atendemos a lo que nuestro pensamiento está dictando, es una tarea de procesamiento en paralelo (Csíkszentmihaly, 2002) que no nos han enseñado explícitamente a realizar en los sistemas educativos del antiguo modelo de enseñanza, pero que sin embargo hemos aprendido de forma implícita. Este aprendizaje, como también veremos, nos aporta una serie de reglas generales, identificando los patrones observados en base a creencias previamente establecidas e influenciadas por el entorno (cultura-sociedad), produciendo juicios que no siempre irán en beneficio del aprendizaje.

Llegados a este punto, si comprendemos la creatividad no sólo como *re-solución* de problemas (volver a soluciones antiguas) sino, también, como generación



(innovación) de problemas nuevos, estaríamos apuntando a una mirada a la complejidad de los procesos que conforman el quehacer creador. En cuyo desarrollo, en ocasiones, el problema se convierte en la solución misma. Para ello, toca hacerse cargo de aquellos procesos que permiten la generación en lugar de la repetición. Por ello, cabría preguntarse, en primer lugar ¿qué implicaciones tiene integrar la mirada compleja en la comprensión de los procesos creativos? y por otro lado, ¿cómo podríamos detectar si la intuición es una posible herramienta?

Desde una perspectiva enmarcada en la comprensión de la complejidad, proponemos una mayor indagación en la **generación de preguntas**, pues su práctica se convierte en un poderoso recurso cuyo procedimiento muestra cómo las respuestas parecen esconderse tras los interrogantes, revelando, en muchas ocasiones, una perspectiva distinta y fomentando el juego creativo.

Tal comprensión implica, como hemos apuntado al inicio de este estudio, la aceptación de un cambio de paradigma, el cual parece promover la incorporación de nuevos modelos de gestión y creación del conocimiento que serán necesarios tomar en cuenta. El asunto clave reside en la creación de preguntas que, en sí mismas, hacen cambiar los modelos establecidos, pues suponen un nuevo problema a resolver. La ciencia ha generado gran variedad de nuevas cuestiones, produciendo a lo largo de la última década un aluvión de investigaciones cuyos resultados han cambiado la manera en la que entendíamos algunas realidades. Los avances en neurociencia o en otros campos de investigación han iluminado y transformado viejas interpretaciones que tomábamos como certezas. Al mismo tiempo, esta época de cambio de los modelos precedentes, que busca una regeneración de los sistemas establecidos, supone a su vez un impulso motor para seguir explorando, en un recorrido creativo y creador de nuevas incógnitas.

Por ello, y como hemos apreciado, consideramos que un aspecto que parece quedar desatendido es el papel que ocupa la intuición en los procesos no sólo de creación, propiamente dichos, sino también en aquellos procesos que intervienen en el campo de la educación. Debido a una invisibilidad evidente en la teoría educativa, aunque no en la realidad cotidiana, nos planteamos que uno de los motivos de dicha ausencia apunta al desconocimiento o una nociva interpretación del tema. En este punto, cabría preguntarse si sabemos, realmente, lo que es una intuición y cómo funcionan sus procesos.

Así pues, la intuición parece haber quedado situada por debajo del campo operativo del ámbito educativo y creativo, en beneficio de un esfuerzo por

fomentar líneas de pensamiento (lineales, racionales y tecnológicas). Sin embargo, en la actualidad, los prodecimientos que nos habían servido tiempo atrás, parecen confrontarse hoy con una búsqueda de acciones innovadora que contemplen la complejidad a fin de adaptarnos a un mundo que cambia permanentemente.

Por consiguiente, nuestro próximo objetivo consistirá en enfocar la mirada hacia la intuición y su marco de comprensión. ¿Qué es una intuición? ¿Cómo funciona? ¿Cuáles son sus mecanismos de activación? y ¿Por qué motivo la desconocemos? Concentrarán las preguntas que apartir de aquí nos iremos formulando con la finalidad de poder ofrecer una perspectiva teórica que nos oriente hacia la formación y reducción de la intuición en los entornos tanto creativos como educativos.

## 6.1.2- MITOS DE LA INTUICIÓN EN CREATIVIDAD

En el siguiente apartado realizaremos una breve revisión de la historia del concepto intuición y examinaremos cuáles han sido los mitos que la envuelven con vistas a plantear una reformulación teórica del término. Para ello revisaremos, por un lado, algunas referencias de la literatura sobre el tema y por otro, el uso y significado de la intuición como mito.

Para empezar, introduciremos el tema desde la comprensión del mito y su vínculo con la intuición, tratando de aportar una perspectiva reflexiva acerca del campo mítico que rodea al término intuición. Así mismo, exploraremos el mapa de autores que han tratado de desenredar el nudo epistemológico que esconde el concepto de la intuición aportando para ello una breve visión panorámica desde distintos enfoques de conocimiento: filosófico, pedagógico y psicológico.

### 6.1.2.1-DEL MITO AL CONOCIMIENTO DE LA INTUICIÓN

Debido a la complejidad del tema que nos disponemos a mostrar, previamente realizaremos una presentación detallando el sentido antropológico del mito. Descompondremos sus características a fin de situarlo en los contextos contemporáneos que vamos a tratar. El mito como *relato imaginario* con sentido oculto, como narración, como discurso, o como palabra emotiva serán algunos de

los argumentos que revisaremos para comprender sus significados con vistas a desvelar su posible vínculo con la intuición.

## ORIGEN Y SIGNIFICADO DEL MITO

En el contexto griego, *Mithos* significa originariamente “palabra” o “narración”. No se opone, por tanto, a *logos*, cuyo sentido originario era también “palabra y discurso”, antes de pasar a designar “inteligencia y razón”. Las narraciones y relatos míticos, en tanto que discursos, estaban calificados de igual rigor así como la fiabilidad hasta que posteriormente perdían dicha identificación (Pasín 2006, p. 109). Fue durante los siglos XVII y XVIII cuando se produjo una auténtica separación entre ciencia y el pensamiento mitológico. Pensadores y científicos racionalistas (Bacon, Descartes, Newton y otros...) contribuyeron a que la ciencia se alzara con rigor y se afirmase contra el pensamiento místico y mítico. Hablar del mundo sensorial era igual que hablar del mundo ilusorio, esta idea se enfrentaba con el intelecto donde la propiedad de las matemáticas suponía un absoluto rigor.

De ese modo, los discursos de carácter mitológico tenderán a ser percibidos como arbitrarios, sin significado, absurdos, y no obstante, presentes en todas partes. Por ello, Lévi-strauss cuestiona el significado del mito, al tiempo que pregunta qué quiere decir “significar”. La palabra “significado” es la más difícil de definir. Hablar de reglas y hablar de significado es hablar de un mismo sentido, dice Lévi-strauss. Es imposible concebir significado sin orden, así mismo detrás de toda creación “fantasiosa” de la mente existe algún tipo de orden en el aparente desorden. En tanto que el significado confiere orden, el mito que es una dotación de significado, es también ordenación. Lévi-strauss plantea la hipótesis según la cual si el universo no es un caos, la mente humana por ser una parte del universo sigue también un tipo de orden (Lévi-strauss 1987, p. 33).

Un primer acercamiento para comprender la trascendencia cultural del mito requiere introducirnos en lo que Hans Blumenberg definió bajo el término “absolutismo de la realidad” (Blumenberg 2003, p. 13). La “angustia vital”, como lo nombra Blumenberg, hacia lo inhóspito e innombrable ha sido sentida como objeto de dominación por todos los pueblos a lo largo de la historia. El mito ha procurado distanciar al hombre de esta “angustia vital”, consiguiendo racionalizar la inseguridad para trasformarla en algo accesible. El mito, dice Pasín (2006, p. 110), “no es más que una peculiar elaboración imaginaria, una racionalización simbólico-cultural en la que el abismo sin fondo da paso al sentido”.

Según Blumenberg (2003, p. 12), el ser humano no tenía en su mano las condiciones de su existencia y por ello se tropieza con un concepto límite: el “absolutismo de la realidad”

Un compendio de las correspondencias originadas con el salto en la situación (la transición de la selva hacia la sabana) no concebible sin un sobre esfuerzo que es consecuencia de una abrupta inadaptación. Ese rendimiento extra incluye la capacidad de prevención, de adelantamiento a lo aún no ocurrido, el enfoque hacia lo que está ausente tras el horizonte...Por ello, todo él se convierte, igualmente, en una totalidad de direcciones desde las cuales *aquello*<sup>7</sup> puede acercarse (Hans Blumenberg 2003, p.12).

Blumenberg en su intención de encontrar lo que origina el mito, añade que:

Al buscar el origen del hombre en un tipo de animal huidizo, comprendemos que todas las señales que desencadenan reacciones de fuga ante el cambio del biotopo (del espacio natural) llevaban impreso, es verdad, lo coercitivo del miedo, pero no necesitaban llegar a una apabullante y duradera situación de angustia siempre que bastara un solo movimiento para aclarar la situación. Pero imaginemos que esta solución ya no bastara... de modo que las situaciones que forzaban la huída tuvieran que ser, en lo sucesivo, soportadas, o bien evitadas adelantándose a ellas. Así surge la disposición a una actitud que se siente como de espera, referida al horizonte total...la tensión general tiene que verse reducida, una y otra vez, a una serie de apreciaciones de factores particulares. Con palabras del neurólogo Kart Goldstein, eso significa que la angustia ha de ser racionalizada siempre como miedo, tanto en la historia de la humanidad como en la del individuo. Cosa que no ocurre a base de experiencia y conocimiento, sino en virtud de una serie de artimañas, tales como, por ejemplo, la suposición de que hay algo familiar en lo inhóspito, de que hay explicaciones de lo inexplicable, nombre en lo innombrable... La identidad de tales factores es constatada y hecha accesible mediante nombres, generando así un trato de igual a igual. Lo que se ha hecho identificable mediante nombres es liberado de su carácter inhóspito y extraño a través de la metáfora, revelándose, mediante la narración de historias, el significado que encierra (Blumenberg 2003, p. 13-14).

Por otra parte, la angustia, tal y como lo justifica Blumenberg, guarda relación con un horizonte inoculado de posibilidades que describe aquello que se puede advertir. Sólo por eso puede manifestarse como “angustia vital”. Y así, nos dice Blumenberg, “quién reacciona a partir de la angustia o inmenso en la angustia ha perdido el mecanismo de correr delante de sí una serie de instancias

---

<sup>7</sup> La *cursiva* es mía. Entendiendo por *aquello*: lo desconocido, inexplicable y lo que todavía está por llegar.

imaginativas". La expresión, utilizada por Blumenberg, "horizonte", no es únicamente el compendio de todas las direcciones de las que se puede "aguardar" algo indeterminado, también es un compendio de las direcciones según las cuales se orienta la labor de anticiparse a las posibilidades o de ir más allá de ellas (Hans Blumenberg 2003, p. 14). Así mismo, el autor (p. 17) señala que algo tuvo que ser olvidado para que el hombre volviera a caer de nuevo en aquel estado de impotencia y resignación arcaica. Este olvido, es el distanciamiento del mito, condición necesaria, según Blumenberg, para todo aquello hecho posible en el lado del terror y del absolutismo de la realidad. Y que, al mismo tiempo, es también una condición requerida para que el deseo de volver a la irresponsabilidad de entregarse a poderes que no pueden ser contradichos pueda abrirse paso hasta la superficie de la conciencia. Es, por tanto, necesario recuperar ese destierro del mito para que exista la posibilidad de ampliar nuevos deseos.

Llegados a este punto Blumenberg sostiene la existencia de cierta tensión entre dos extremos del comportamiento humano, esta tensión parece ser necesaria para la reflexión y para el aprendizaje. Lo que Blumenberg demuestra es que el origen del mito podría entenderse al comprender la pasión por el descubrimiento. Toda pasión lleva incorporada una dosis de tensión, necesaria e imprescindible para que el deseo se genere. Por tanto, lo que en realidad sucede al desatarse nuevos deseos es la producción de una *pasión por la incertidumbre* causante de la tensión entre lo conocido y lo que aún no se conoce. En definitiva, esta tensión hace posible la aventura del descubrimiento.

De tal modo, el término *mito* se refiere casi siempre a un relato que tiene una explicación o simbología muy profunda para una cultura, en el cual se presenta una explicación divina del origen, existencia y desarrollo de una civilización. En este contexto, puede considerarse al *mito* como un tipo de creencia establecida, habitualmente a través de varias generaciones, con relación a ciertos hechos improbables y sorprendentes que, de acuerdo al mito, han sucedido en la realidad, los cuales no son posibles verificarse de manera objetiva. Los relatos más extendidos, los mitos cosmogónicos, por ejemplo, intentan explicar *la creación del mundo*. A menudo, la tierra, se considera como originada de un océano primigenio. A veces, una raza de gigantes, como los titanes, desempeña una función determinante en esta creación; en este caso tales gigantes, que son semidioses, constituyen la primera población de la tierra. Por su parte, el ser humano puede ser creado a partir de cualquier materia, piedra o puñado de tierra,

a partir de un animal, de una planta o de un árbol. Los dioses le enseñan a vivir sobre la tierra.

En definitiva, los mitos no explican solamente por qué el ser humano y el mundo en el que vive son como él los percibe sino que, además, el hecho mismo de “narrar mitos” constituye una necesidad vital, no sólo para aplacar o propiciar los poderes sobrehumanos, sino también para estimular las mismas dotes creativas y espirituales que llevaron al ser humano a inventar sus mitos. Lo que significa que los mitos hunden su raíz en nuestra capacidad de abstracción, que, ausente en la mayoría de los animales, nos permite imaginarnos por anticipado situaciones amenazantes. En este sentido, “el mito es una mezcla de verdad y fantasía poética” (Paul Friedländer, en Hillman 1998, p. 104) que nos permite saltar entre lo conocido y lo desconocido. Debido a ello, el mito se entiende como una construcción que nos posibilita a realizar ajustes de pensamiento que aún siendo complejos se nos presentan como fáciles, ordenando la realidad para ser superada o conservada. Del mismo modo, nos empuja o previene, por ejemplo, provocando una reacción fisiológica de estrés ante la mera imaginación del peligro; o, nos ayuda a captar un sentido en las amenazas, induciéndonos a la creación en su sentido positivo o en negativo, al sufrimiento.

## EL VALOR DE LOS MITOS

Ludovico Geymonat (2006, p. 15-16) en su obra *Historia de la filosofía y de la ciencia* nos introduce en la importancia y el valor de los mitos. Desde siempre el ser humano ha intentado dotar de sentido al curso de los fenómenos, recurriendo para ello a distintos relatos referidos al origen o el destino de la comunidad. Como bien recuerda Geymonat, también los griegos, como los demás pueblos de la antigüedad, tuvieron interesantes mitos sobre el origen del mundo, el destino de los mortales, las grandes fuerzas que dominaban el desarrollo de los acontecimientos, etc. El mito no puede ser considerado como un complejo de falsedades. No se trata de un obstáculo en la conquista de lo verdadero, tal y como sugiere cierta tradición filosófica. Al contrario, tal y como señala Geymonat, tuvo una función muy positiva: enseñó al ser humano a no limitar su mirada a los simples hechos de forma aislada, sino a considerarlos vinculados entre sí, así como a buscar los principios de lo que sucede alrededor de nosotros, a fin de hallar los medios con los cuales poder actuar sobre la naturaleza y transformarla en beneficio de la humanidad. Sin embargo, ¿de dónde surge el mito?

Para responder a esta pregunta es necesario plantear previamente la existencia de lo que se ha dado en llamar *lo imaginario*.

El mito surge del despliegue cultural de una imaginación humana que anhela trascender la facticidad de lo real, es el resultado de una espontánea creatividad mediante la cual el hombre amplifica el horizonte de su experiencia vital. (Geymonat, 2006, p. 16)

El ser humano posee una inherente facultad para *inventar* relatos de lo *imaginario*<sup>8</sup> que conviven con lo real, acabando por yuxtaponerse y complementarse entre ambos. Lo imaginario nace, pues, de un irrefrenable afán antropológico de ir más allá de *lo dado*, por construir formas simbólico-culturales que doten de una significación al mundo circundante. Tal y como sugiere Pasín, en toda forma cultural está presente un inevitable componente de ilusión, un componente *ficcional*. “El mito no es más que una de las modulaciones en donde se proyecta y llega a cristalizar este dinamismo de lo imaginario” (Pasín 2006, p. 109-110). Es en este sentido, como la relación entre el hombre y su mundo se haya mediada por un nuevo registro, el imaginario.

En Occidente, Henri Bergson insistía en la existencia interna al ser humano de una condición *fabuladora* emanada de la fecundidad creativa que anida en la imaginación.

El hombre cohabita en un *universo ficcional* que, infravalorado por el espíritu racionalista, le es sumamente indispensable para afrontar su vida. Lo propio del ser humano, subrayaba Bergson, es «fabricar espíritus y dioses», es edificar mundos imaginarios que no son más que estrategias antropológicas protectoras frente a la incertidumbre que caracteriza permanentemente a la vida (Bergson, 1996, p. 250, citado en Pasín 2006, p. 110).

Bergson comprendería, al igual que lo hizo Gastón Bachelard (1937), que la *lógica* de lo imaginario tiene su anclaje en el orden de lo *vivencial*, en una demanda humana por transfigurar lo real, y que, por tanto, no debiera ser evaluada en términos estrictamente intelectualistas, al modo de la psicología fenomenológica sartreana (Sartre, 1986). El mito, en tanto que *ilusión solidificada*, no existe más que como el resultado de un fluir de la imaginación que se proyecta en una posible

---

<sup>8</sup> Utilizamos este término en un sentido no peyorativo, es decir, lo *imaginario* no se opone a lo real, sino que forma parte de este. El ser humano elabora discursos y relatos a propósito de la realidad, pero discursos de los cuales no puede sustraerse para ver si se corresponde o no con la hipotética realidad. Al contrario, la idea que aquí se baraja es que son tales discursos, en tanto que actos simbólicos, los que constituyen -en términos significativos- la realidad.

doble vertiente: bien sea hacia el pasado (memoria mítica) o bien hacia el futuro (utopía). Según Gilbert Durand, "la función de la imaginación es una función fundamentalmente *eufemizadora*: «dinamismo proyectivo que, a través de todas las estructuras del proyecto imaginario, procura mejorar la situación del hombre en el mundo» " (Durand, 1971, p. 127, citado en Pasín 2006, p.111). No obstante, según Pasín, existe también una *fabulación* bergsoniana, una *función fantástica*, «marca originaria del espíritu», enraizada en una dimensión trascendental y universal atribuible a la imaginación.

Las proyecciones de lo imaginario, una vez solidificadas y diseminadas bajo la forma de mitos, se configurarán como una realidad autónoma y objetiva que cohabita en una perfecta ósmosis con el mundo de lo real. Esto es a lo que Edgar Morin ha denominado la *noosfera*:

Una fabulosa noosfera estética/artística, que los medios de comunicación de masas han multiplicado y diseminado, reina a su vez sobre nosotros, pero de forma singular: creemos profundamente en ella, estamos penetrados, embrujados por ella, pero no le conferimos el mismo tipo de existencia que los creyentes en sus mitos (Morin, 1998, p.131).

La *noosfera*, entendida como una dimensión poblada de mitos y otras expresiones culturales, se superpone *simultáneamente* sobre el mundo real dotándole de significado. Siendo así como lo imaginario se vuelve finalmente real. De modo que hay una significación y una finalidad más allá de la satisfacción de las necesidades físicas cotidianas. En este sentido, ni el ser humano ni la cultura pueden desarrollarse. Por eso mismo, el ser humano necesita comprender el sentido de sus derrotas y sus victorias, del nacimiento y la muerte. De ahí que haya mitos para responder a casi todas las cuestiones: hay mitos de origen o creación, de fertilidad, de heroísmo, de resurrección, etc. Por ello, en su significación más primitiva, un mito posee una connotación *sagrada* o *religiosa*, pero como una categoría popular, donde su veneración cotidiana se ve dotada de respeto y dignidad. Por otra parte, los estudios más significativos en torno a la naturaleza del mito, según Pasín (2006, p. 108), concuerdan en dos aspectos fundamentales:

- El mito tiene su anclaje en un ámbito de la vida individual y colectiva que extralimita el orden de lo propiamente racional. Las elaboraciones míticas emanan de una experiencia humana que transita por derroteros bien distintos a los de la razón, el pensamiento lógico o el discurso científico. **Existe una** *lógica*, por así decirlo, *sentimental*, *afectiva* y *emotiva* que se haya



en el trasfondo del mito. Así, la persistencia cultural del mito nos permite redescubrir un componente antropológico *no lógico*, aparentemente exiliado en una visión del mundo en donde prima una excluyente racionalidad. El mito tiene su anclaje en la vida individual y colectiva y su sustrato real no es de pensamiento sino de sentimiento. Pero de ningún modo, el mito se haya desprovisto de “sentido” o razón. (Cassier 1997, p.126 en Pasín 2006, p. 108-109)

- El mito es siempre un **instaurador de orden** en un mundo de por sí en manos de la arbitrariedad y del azar. Es más, para decirlo en palabras de Leszek Kolakowski, el mito contiene en sí mismo «la negación de la contingencia del mundo» (Kolakowski, 1975, p.133 en Pasín 2006, p. 108-9). Las creaciones míticas son recursos culturales íntimamente ligados a la necesidad antropológica de edificar *universos simbólicos* destinados a clausurar las preguntas que afectan constantemente a la vida humana y en los que se provocan posibles fisuras en una aporreadora exaltación del mundo. Por otro lado, dice Pasín, no debiera pasar desapercibido cómo el “espíritu filosófico” que surge del deseo por colmar la duda y la indecisión a través de una justificación racional por poner orden en el desorden. El mito, aunque con un lenguaje diferente, persigue principalmente un objetivo: introducir orden en el deambular existencial del hombre.

Resumiendo podríamos decir que el mito en sus dos aspectos fundamentales, como sentimiento significador y como instaurador de sentido, comporta la esencia necesaria de la coherencia vital. El mito es entonces no sólo protección sino también aventura. Nos pronostica y anticipa mediante la imaginación y nos motiva mediante la sugestión. Los mitos nos sirven como formas de explicar y narrar con sentido todo aquello que no logramos comprender. La familiaridad de sus explicaciones y representaciones nos conecta con nuestro imaginario particular, lugar desde el cual alcanzamos y aceptamos sus significados. Concebido pues como herramienta imaginaria, el mito permitió al ser humano transformar su realidad en comunidad. En este sentido, consideramos que el mito puede ayudarnos a entender lo inexplicable, pues sin el temor hacia lo invisible, la intuición encuentra un espacio donde poder habitar, conviviendo y cooperando con las capacidades del ser humano.

Ahora bien, dicho esto se nos plantea un interrogante en torno a la idea de intuición. ¿Acaso no se ha utilizado la estructura lógica de argumentación del mito para explicar, a su vez, los aspectos “ilógicos” de la intuición? Si la forma mítica de

la *intuición*, por decirlo de alguna manera, es la condición que tenemos para expresarla y aceptarla, en este sentido, es una idea que nos mantiene al margen de sus posibles potencialidades. En el siguiente apartado trataremos de indagar en la profundidad de sus significados y orientar la investigación hacia una práctica de la misma.

## 6.1.3- LA INCÓGNITA DEL CONCEPTO INTUICIÓN

En este apartado definiremos el concepto 'intuición' y por otra parte, examinaremos la etimología del concepto con vistas a mostrar sus diferencias con el uso actual del término. Mostraremos las diferentes perspectivas filosóficas, pedagógicas y psicológicas desde las cuales se ha estudiado el término "intuición" a lo largo de la historia. En particular, nos centraremos en la época contemporánea destacando la posición desde la que hemos comprendido la palabra y discutiremos la actual expresión de la misma.

### 6.1.3.1-LAS RAÍCES DE LA INTUICIÓN

La investigadora y educadora, **Nel Noddings** (1984, p.2-5), afirma que la historia de la antigüedad está plagada de narraciones e historias que nos desvelan cuan de importante era para nuestros antepasados la intuición y todas sus propiedades. Según las indagaciones de Noddings en su obra *Awakening the inner eye*, no podemos obviar que la literatura de civilizaciones pasadas, tanto en oriente como en occidente, ha mantenido guardado un vigoroso tesoro del saber acerca de como se construía el conocimiento dentro de sus comunidades.

Los antiguos griegos y romanos, comprendían que existía un vehículo (oráculo) que se encargaba de transmitir un conocimiento (saber) de los dioses, a través de mortales que servían como transmisor (canal) de dicha información. Los encargados de servir como conducto entre la información que enviaban los dioses y la que recibían los mortales, en multitud de ocasiones, eran mujeres. Estas mujeres o sacerdotisas eran llamadas *Pitonisas*, y dedicaban su vida a la preparación de dicha tarea. La relevancia con la que, las civilizaciones greco-romanas, obsequiaban a la intuición y sus procesos, fue equiparable a las de otras sociedades primitivas como las Aztecas, Babilónicas o Asiáticas ( Noddings, 1984).

En las sociedades alfabetizadas prehistóricas averiguaban y validaban los conocimientos de diferentes formas. La evidencia desde el mundo externo, físico, compitió en importancia con el valor de las impresiones internas y visiones experimentadas por cada individuo, así como los de toda la comunidad. Tal como señala Noddings (p.5) "no existía ninguna división clara en la mente de la gente antigua entre el estímulo externo y la impresión interna que, con frecuencia, validaba o rechazaba el estímulo externo y viceversa".

Para estas sociedades primitivas, cuando se experimentaban intuiciones o *visiones*, la integración y la interpretación de las intuiciones o ideas se consideraban funciones de la mayor importancia. La entidad, común a muchas culturas, que realizaba esta función interpretativa era el *vidente* u *oráculo*.

El vidente u oráculo siempre fue un miembro prominente de la comunidad, que se aclamó en especial admiración y reverencia por todos. Estos videntes u oráculos hicieron predicciones sobre el futuro de la comunidad y suministrado conocimientos sobre el pasado o presente. También ayudaron a interpretar y examinar las experiencias intuitivas de los demás como fuentes de conocimiento. Estos conocimientos o experiencias intuitivas eran considerados como mensajes de los dioses o las pruebas de los poderes excepcionales del vidente u oráculo. (Noddings 1984, p.3-4).

Lo interesante de las aportaciones de Nel Noddings, en su revisión sobre los orígenes primitivos de la intuición, es la apreciación acerca del tipo de "estado psicológico" que se presume debía poseer la persona encargada de ejercer la tarea intuitiva. En el estado psicológico, de videntes u oráculos, parecían convivir dos emociones contrapuestas: una sensación de calma "racional" al tiempo que una participación de un gran movimiento físico. Este era el caso de los adivinos aztecas, babilónicos y egipcios, cuya actitud se desenvolvía frenéticamente. De igual modo que Grecia, donde los adivinos predecían a través del *oráculo de Delfos*<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> El *oráculo de Delfos*, en el Santuario de Delfos, fue un lugar de consulta a los dioses, en el templo sagrado dedicado principalmente al dios Apolo. Situado en Grecia, en la actual villa de Delfos, al pie del monte Parnaso, consagrado al propio dios y a las musas, en medio de las montañas de la Fócida, a 700 m sobre el nivel del mar y a 9,5 km de distancia del golfo de Corinto. De las rocas de la montaña brotaban varios manantiales que formaban distintas fuentes. Una de las fuentes más conocidas desde muy antiguo era la fuente de Castalia, rodeada de un bosquecillo de laureles consagrados a Apolo. La leyenda y la mitología cuentan que en el monte Parnaso y cerca de esta fuente se reunían algunas divinidades, diosas menores del canto, la poesía, llamadas musas junto con las ninfas de las fuentes, llamadas náyades. En estas reuniones Apolo tocaba la lira y las divinidades cantaban. El oráculo de Delfos influyó en gran manera en la colonización de las costas del sur de Italia y de Sicilia. Llegó a ser el centro religioso del mundo helénico. Por otra parte, La Fócida o *Focia* era una antigua región del centro de Grecia atravesada por el gran macizo del monte Parnaso. En época de la Grecia clásica una parte de esta región, la que está situada al pie de dicho monte, tenía el topónimo de Pyto (o Pito), en griego Πύθω. Este lugar es el conocido como Delfos, es decir, Pyto y Delfos son sinónimos. El nombre de Pito fue tomado de la serpiente Pitón (Πύθων) que vivía en una cueva de estos parajes y a la que el dios Apolo dio muerte para apoderarse de su sabiduría y ser él quien presidiera el oráculo. La mitología cuenta que después de dar muerte a la serpiente, Apolo guardó sus cenizas en un sarcófago y fundó en su honor unos juegos

los acontecimientos futuros mediante el *trance* (p.4). Estos *estados de trance*, momentos trascendentales o mecanismos psicológicos donde la persona se abandona a ciertas condiciones externas o internas y experimenta un estado de conciencia diferente, eran compartidos por culturas y religiones en las tradiciones más antiguas. Por otra parte, en algunas culturas, los videntes y los oráculos se unieron a poderosos sacerdocios hereditarios, tales como los sacerdotes del antiguo Israel, mientras que en otras ocasiones el vidente fue una figura solitaria que vivía ajeno a la sociedad, introduciéndose en ella únicamente para dar un mensaje o responder a una pregunta urgente (p.4).

Con todo, lo que se aprecia es que, desde la antigüedad, la intuición había sido entendida como una "experiencia", y quienes la practicaban solían ser personas con una dedicación especial o elegidos. Esta última connotación, como veremos más adelante, ha sido objeto de poca atención por la historia del conocimiento. De tal modo, al tener en cuenta esto, podremos entrever qué influencias pudo causar en las voces de quiénes la definirán posteriormente.

## BREVE PANORAMICA DE LA INTUICIÓN EN ORIENTE

Mientras que en Occidente las primeras referencias acerca de los discursos sobre el término intuición se encuentran hacia el siglo V a. C., en Oriente los *procesos intuitivos* parecen haber sido asumidos y formar parte de la cultura mucho antes. La existencia de compatibilidades entre los usos racionales y los métodos de interpretación intuitiva, así como la práctica de estados mentales producidos por experiencias ceremoniales (rituales) se remontan posiblemente al origen del pensamiento *simbólico* (p. 4). Así pues, Nel Noddings (1984, p.3-5), en su recorrido sobre el origen clásico de la intuición en la cultura y la filosofía oriental, sostiene que el poder de la intuición parece haberse ido legitimando al verse, Occidente, influenciado por otras maneras de pensar y tras entrar de nuevo en contacto con la filosofía clásica oriental.

En la antigua China, por ejemplo, se aprobó una visión formal de la intuición, señala Noddings, dando gran importancia a los métodos de las artes adivinatorias. En las épocas más primitivas de la civilización china, los patrones de los *palillos de milenrama* o las grietas que aparecían en los huesos tras ser quemadas al fuego

---

fúnebres que se llamaron Juegos Píticos. Más tarde corrió la leyenda de que ese sarcófago se hallaba enterrado debajo del *ónfalos*, piedra cuyo nombre significa "ombligo del mundo", en el templo de Apolo en Delfos. De este nombre derivó el de Pitia o Pitonisa (Πυθία), nombre que se le fue dando a las mujeres que interpretaban las respuestas, es decir los oráculos.

(*escapulomancia* o huesos oraculares), las conchas de tortugas tras su calentamiento (*plastromancia*) y el sistema *Shuan Shi* (Tsang, 2010) o *Suan-Shu* (Von Franz, 1999), se descifraban como mensajes futuros. Lo que hace que estos puntos de vista hayan sido tomados con un carácter serio y explicativo, "es la importancia que ofrecen otorgando en la interpretación de dichos objetos, una explicación rigurosa mediante un tipo de asociaciones no racionales y percepciones espontáneas que han establecido otras descripciones de la intuición" (Noddings, 1984, p.5). Los modelos estructurados e interpretativos eran muy rigurosos y cualquier explicación era una representación de normas previamente establecidas. El origen de tales artes adivinatorias y conjunción de patrones de interpretación es algo impredecible y desconocemos la procedencia exacta. Según Marie-Louise Von Franz (1999, p.20) en el siglo XIX, los Chinos poseían una visión mucho más energética y dinámica del mundo considerando que "todo era un flujo de energía". Para los antiguos Chinos había dos tiempos, un tiempo cíclico, el de la normalidad y un tiempo eterno, creador, que en ocasiones interfiere al otro. Esta *durée* o duración como la habría llamado Bergson (2007), señala Von Franz, supone comprender un tiempo cíclico (superpuesto), sobre un tiempo infinito o eternidad. Y bajo este complejo sistema de comprensión de la realidad, los Chinos, intuitivamente, construyeron *matrices numéricas* (*Lo Shou, Hou-tu*) que trataban de representar este *flujo energético* o cosmos. De manera que la *realidad* se interpretaba como "un movimiento en danza" sobre los distintos tiempos y en cuyo *juego* se podrían predecir nuevos acontecimientos (Von Franz 1999, p. 22).

Tal como describe Noddings, tales formas de adivinación o de interpretación más compleja habían sido poco atendidas en Occidente, sin embargo, el *I Ching* (o *Libro de los cambios*) basado en la fundición de los *palillos de milenrama*, alcanzó mucha popularidad en el oeste entre aquellos que aceptaban que la comprensión de la interacción entre el conocimiento humano y la realidad física se puede captar mediante la realización de dichos rituales. Cómo veremos más adelante, el *Libro de los cambios* o de *las mutaciones*, ha servido de inspiración e influencia para los exploradores de la intuición en Occidente y en campos muy diversos; Carl Jung o John Cage fueron un claro ejemplo de ello.

Por otra parte, para los Hindús, la manera de adquirir intuiciones se lograba mediante la práctica de la meditación y el control disciplinado de la mente. La intuición, desde un punto de vista ancestral, solía servir como instrumento de enfoque sobre cuestiones cósmicas elevadas y universales, más que para abordar problemas concretos. Otra característica de la experiencia intuitiva más ancestral en el antiguo Oriente, es que siempre estuvo vinculada estrechamente con la

espiritualidad y la estética. Sin duda, la inyección de nuevas ideas para la historia de la intuición ha dotado de justificación a la *experiencia intuitiva* en las mentes de pensadores y educadores occidentales. Sin embargo, muchas ceremonias, invocaciones o rituales, para el pensamiento occidental quedarían comparadas como experiencias salvajes, sembrando una descalificación al *pensamiento primitivo*.

En Europa, concretamente, el estudio de ciertas artes adivinatorias, así como los procesos intuitivos antiguos, fueron tomadas en cuenta aunque quedaron relegadas al ámbito de lo oculto. En la cultura judeo-cristiana veremos cómo la rama que investiga los acontecimientos intuitivos será la mística, generándose así una amplia literatura repleta de enigmas. Filósofos (Henry Bergson y Dennet), educadores (Froebel y Pestalozzi), investigadores *antroposóficos* (Rudolf Steiner, Alice Bailey) o psicólogos (Carl Jung) a lo largo de la historia han querido desvelar la incógnita que escondía el laberinto de la intuición sin llegar a conclusiones científicamente demostrables, no obstante, sí de un gran valor humano.

## ORIGEN DEL TÉRMINO INTUICIÓN

### *Definición y etimología*

Lo primero que cabe señalar es la diversidad de definiciones y descripciones en torno al concepto y término *intuición*. Si bien muchas de ellas presentan características comunes, parecen destacarse pequeños matices diferenciadores que nos invitan a profundizar en su semántica y significado. Si bien en lengua castellana la intuición parece tener una definición genérica que el ámbito de conocimiento asume, en lengua inglesa existen variaciones lingüísticas que componen una definición más completa.

Por ello, como veremos a continuación y tomando en cuenta las exposiciones del término que vamos a observar, sospechamos que algunas de sus descripciones parecen guardar todavía un valor arraigado a su definición clásica, mientras que otra permiten seguir indagando en su profundidad epistemológica. Confiando en desenredar parte de los nudos epistemológicos introduciremos un primer repaso sobre el tema partiendo del significado del vocablo.

Para empezar, una primera lectura de la definición del término *intuición* la encontramos en la *Real Academia de la Lengua Española*, que describe cinco acepciones de la palabra:

- Desde un enfoque tradicional la define como “la facultad de comprender las cosas instantáneamente, sin necesidad de razonamiento”.
- En segundo lugar, como “el resultado de intuir”.
- En sentido coloquial como “presentimiento; la acción y efecto de presentir”.
- Desde un enfoque filosófico como; “la percepción íntima e instantánea de una idea o una verdad que aparece como evidente a quien la tiene”.
- Y por último, desde un enfoque místico o religioso, se define como “visión beatífica”. Esta acepción de “visión” (del lat. *visio*, *-ōnis*) es a su vez interpretada como “la acción y efecto de ver”. A su vez, la intuición entendida como “visión” se describe como “la contemplación inmediata y directa sin percepción sensible”. Sin embargo, en ocasiones esta “visión” puede significar “la creación de la fantasía o imaginación, que no tiene realidad y que se toma como verdadera. Iluminación intelectual infusa, sin existencia de imagen alguna”.

Por otra parte, el *Diccionario del Siglo Veinte* de Chambers, en cambio, define intuición como “el poder de la mente mediante el cual ésta percibe inmediatamente la verdad sin razonamiento ni análisis: una verdad percibida de este modo; conocimiento inmediato en contraste con el mediato”.

Mientras que el *Diccionario abreviado de Inglés de Oxford* define intuición como: “el conocimiento inmediato adscrito a seres angélicos y espirituales, para quienes visión y conocimiento son idénticos”, también como “la habilidad de entender algo inmediatamente sin necesidad del razonamiento consciente” y para nombrar aquello que uno sabe directamente y que procede de un sentimiento instintivo más que de un razonamiento consciente. (Cit. en Atkinson y Claxton 2002, p. 51)

No es de extrañar que, ante tales retratos, la intuición no haya sido tomada en serio en los círculos académicos o profesionales. Debido a la intensidad de su carácter místico, por no decir “casi milagroso”, es improbable que alguien con “uso de razón” pudiera fiarse de ella. En consecuencia, lo que en este estudio nos interesa realizar es una reflexión crítica de las situaciones en las que la intuición se ha visto implicada y observar, por otra parte, que aspectos de su terminología han estado contaminados.

Asímismo, algunas de estas definiciones tan sólo varían la forma lingüística (sintáctica o gramatical) con la que se expresan y describen. En síntesis la

palabra *intuición* es entendida como un modo de comprender directa e inmediatamente una realidad, entendida ésta como verdad, comprensión que a su vez es realizada sin razonamiento lógico y ajena a los procesos conscientes de conocimiento. No obstante, si tenemos en cuenta el origen etimológico del concepto, descubriremos que las interpretaciones recogidas aportan una cierta confusión lingüística y que en función del idioma podemos descubrir matices sintácticos en la definición de sus prefijos y sufijos, que quizás nos den un poco de orientación. Así pues, una primera aproximación de su explicación etimológica la encontramos en el *Breve diccionario etimológico de lengua castellana de Coromines, J y Pascual, J. A.*, en cuya reflexión intrpretativa nos describe el sustantivo de ***Intuición***, el cual tiene su origen etimológico en el latín medieval ***intuitio (-onis)*** qué, a su vez, deriva del verbo ***intueri*** y cuyas raíces son "in-"(en, **dentro**) y "tueri" (contemplar, **mirar con cuidado**). Este verbo latino a su vez deriva en el sustantivo ***intuit-*** donde el sentido es: *instruido, enseñado o mostrado* (Coromines y Pascual, 2008). Por tanto, podríamos reducir uan primera aproximación a su significación originario como **"aquello contemplado"**.

Por otra parte, si observemos la apreciación interpretativa que hace, del nombre *intuición*, el *Diccionario etimológico en línea* de lengua inglesa del editor Harper Douglas (2001) vemos que orienta sus descripciones remontándose a mediados del siglo XV, dónde del latín tardío aparece ***intuitionem*** (del nominativo ***intuitio***) que significaría "un mirar a, o considerar". De modo que en su conjunto tendríamos, por un lado, el prefijo *in-* que significa "a o en" que en inglés antiguo (*in- inne-*), significa 'interior o dentro' y la suma de *-tueri* que significa "mirar hacia, vigilar o cuidar". Por tanto, su definición se podría expresar como un "mirar hacia dentro o cuidado interior". En este sentido el término *intuición* cobra un significado más profundo que no deberíamos desatender.

Así pues, según el diccionario de Harper, en 1776 se produjo una fragmentación del término, dividiéndose en ***-tutor*** , "el que observa, vigila y protege", del latín ***intuit-***, dónde su pasado participio procede de la raíz *intueri* y cuyo significado se tradujo como "percibir directamente sin razonamiento". Aspecto que nos llama particularmente la atención por dirigirse su declinación a un concpeto que mucho tiene que ver con el ámbito educativo.

No obstante, sería a partir de 1840, cuando se formarían las palabras inglesas *Intuited; intuiting*, que en en castellano se traducen como *intuido e intuir*. En este sentido, el verbo ***intuir*** (en inglés ***intuit***) supondría un "observar directamente",



entendiendo aquí, a su vez, el origen del *percibir* (*percipere*) como un “recibir o recoger”. En paralelo y en lengua inglesa, sería a partir de 1827 que el término *percepción* se le atribuiría el significado de “intuir directamente”. De aquí su relación vinculante como sinónimas, aunque como veremos más adelante, el asunto conceptual progresó hacia terrenos divergentes debido a la incursión de disciplinas variadas como la filosofía o la psicología que intervendrían muy fuertemente en la comprensión del término.

De tal forma y repasando la filología del vocablo, nos encontramos con detalles semánticos que bien debiéramos explicar. Parece ser que “lo contemplado” en cuanto que es observado, implica por ello que ‘algo’ ha tenido que ser mostrado y lo que ha sido dejado al descubierto es, en definitiva, visto. Esta *mirada interior* que parece encubrir la *contemplación* sugiere, en cierto modo, un *recogimiento* y se insinúa como comprensión en tanto que podemos apreciar y observar con *atención*. Por tanto, esta originaria explicación del concepto coincide con lo referido anteriormente, tal y como podemos apreciar en algunas de las acepciones de la palabra “intuición”, en cuanto que es “acción y efecto de ver”. En cuyo significado, dicha descripción se asemeja al significado etimológico original. Sin embargo, por el contrario, el resto de las definiciones de significancia conllevan una cierto grado de especulación, al referirse a la intuición como un modo de obtener una *verdad* rápidamente, o como el medio por el cual obtenemos dicha verdad sin apenas esfuerzo.

Como estamos apreciando, la palabra intuición ha sufrido un amplio recorrido lingüístico que nos ha llevado a entenderla como algo que no todos podemos practicar. Pero observando su primitiva definición descubrimos un aspecto fundamental: en lugar de ser un modo *supranatural* de ver la realidad o la verdad, parece ser más bien una capacidad mediante la cual podemos contemplar, observar o examinar, y en suma, mediante la cual podemos **ver “algo” con detenimiento e intimidad**.

De tal modo, apreciamos que parece esconderse tras este carácter de intimidad necesaria, una correlación con la relación intrapersonal que el individuo ejerce consigo mismo. Será en dicha cualidad de lo íntimo, dónde pensamientos y sentimientos se verán relacionados. Por ello, cabría preguntarse: ¿acaso la intuición tendría una conexión directa con las emociones?

Llegados a este punto, y tras una breve revisión general de la intuición como concepto, se aprecia notablemente una carencia comprensiva, así como una

reflexión semántica que vincule sentimientos e intuición. Por tanto, si la intuición se supone una mirada hacia el interior, en cuya acción permite al que la ejerce (el individuo) contemplar aquello que se es mostrado y observarlo, quizás debieramos atender su cercana relación con los procesos emocionales que se dan cita en la comunicación interna del individuo que intuye.

De modo que, una vez considerados algunos de sus significados, sospechamos que las definiciones establecidas que han llegado a la actualidad sobre el vocablo, como vemos en breve, no han hecho más que deformar el término hasta construir una idea mitificada de su semántica y por defecto, de su definición. Dilucidaciones que han llegado a nuestros días como auténticos axiomas, afinando interpretaciones que intentaremos desenmascarar poco a poco.

### 6.1.3.2-CARTOGRAFÍA DE LA INTUICIÓN

Apartir de aquí trataremos de recuperar el mapa que describe las distintas definiciones de la intuición y adentrarnos, de forma breve a modo de pincelada en los diferentes enfoques que la han estudiado. Para ello, enfocaremos nuestra atención a los términos con los que se ha asociado su expresión, de forma general, con la intención, posteriormente, de desenredar su sentido e implicaciones en el campo de la creatividad.

## ENFOQUE FILOSOFICO

### *Antigüedad y Edad Media*

Bernard Baudouin (2006, p. 34-38) expone cómo desde la antigüedad diversas disciplinas se han interesado por la *intuición*. Desde el enfoque filosófico los griegos la intuición se entendía como la comprensión de los principios universales a través de la inteligencia o el *Nous*<sup>10</sup> y distinguidos mediante impresiones fugaces a través de los sentidos. Uno de los primeros en detenerse a observar estos fenómenos fue Platón (429-347 a.d.C). Este último distinguía dos tipos de mundos: el ideal (de las ideas) y el sensible (de los objetos). Reconoció la intuición,

---

<sup>5</sup> El término “espíritu” se ha usado con frecuencia para traducir el vocablo griego (*nous*). Hay razones a favor y en contra de esta traducción. Entre las razones en favor, mencionaremos las siguientes: el término *nous* se ha usado muchas veces para designar una realidad –o un principio de actividades – de naturaleza distinta y casi siempre «superior» a la realidad (principio de actividades) designada por el vocablo (*psyche*) o «alma». Mientras el «alma» (en este sentido) es algo orgánico o algo afectivo y emotivo, el *nous* es algo «intelectual». El «alma» es un principio «vivificante» mientras que el *nous* es un principio «pensante». No obstante, puede usarse el vocablo 'espíritu' como término general que designa todos los diversos modos de ser que de algún modo trascienden lo vital. En este caso, puede decirse que autores como Anaxágoras y Aristóteles, así como muchos neoplatónicos, desarrollaron una concepción del espíritu y de lo espiritual" (Ferrater Mora 1979, p. 1016).

confiriéndole una dimensión de conocimiento, de modo que la contemplación del mundo inteligible (ideal) podía realizarse mediante intuición. Para J. Barrio Gutiérrez, Platón es:

El padre del **intuicionismo**<sup>11</sup>; en él, por vez primera, se ha presentado a la intuición como la fuente más perfecta de conocimiento. Es en la *nóesis*, un conocimiento intuitivo, en la que el alma capta directamente y sin intermediarios la realidad de las ideas eternas. Platón distingue cuatro formas del conocer la *eicasía* (conjetura), la *pístis* (creencia), la *diánoia* (discurso racional) y la *nóesis* (intuición). Menospreciando las dos primeras, como ancladas en lo sensible, valorará positivamente el discurso racional (v. raciocinio) como modo de captar el ente matemático; pero únicamente gracias a la intuición, según él, es como el hombre llega a conocer la verdadera realidad, el mundo inteligible de las ideas eternas. El uso de la razón discursiva es para Platón un camino que debe llevarnos a una superación del mismo, a la vía de la intuición. (Cit. en Barrio Gutiérrez, 1991)

En el siglo II de nuestra era, el pensador griego Plotino (205-270) se interesó también por esta misteriosa capacidad, definiéndola bajo esta máxima: “la intuición es el conocimiento absoluto basado en la identidad de la mente con el objeto que conoce”. La intuición desde una perspectiva filosófica, parece ser el camino de conocer directamente, sin ningún tipo de mediación, es decir una aprehensión in-mediata. Más adelante, los pensadores cristianos hicieron una distinción entre conocimiento intuitivo y conocimiento discursivo. Es llegado a este punto cuando aparece la versión que nos ilustra cómo Dios y los ángeles conocen de manera directa (intuitiva), mientras que los hombres, descubren a través de razonamientos. Así, para los griegos y romanos clásicos, tanto lo racional como el conocimiento intuitivo eran válidos (Baudouin 2006,p. 34-38) .

Aristóteles, quién construyera un sistema filosófico propio, ya consideraba que el pensamiento está formado por imágenes. Dichas imágenes tienen el poder de evocar emociones que revelan “sabiduría interior”, declarando la existencia de un

---

<sup>11</sup> El intuicionismo sería la teoría gnoseológica según la cual es la intuición el único modo legítimo de conocer la realidad en toda su plenitud y pureza. El intuicionismo no niega la existencia de otras formas de conocimiento, pero las considera imperfectas, de manera que, usando de ellas, el conocimiento que se obtiene de lo real sería inadecuado. Puede considerarse el intuicionismo como una reacción contra el valor cognoscitivo dado a la razón humana en cuanto productora del discurso racional. Para el intuicionismo, en toda forma de captar la realidad en la que el objeto no se aprehenda de un modo inmediato y directo, sino a lo largo de un proceso integrado por una pluralidad de momentos lógicos, hay que ver un obstáculo a una adecuada penetración de nuestras facultades cognoscitivas en la esencia de las cosas. El intuicionismo, de gran tradición en la historia del pensamiento filosófico, puede remontar sus precedentes hasta Platón; y ha alcanzado su máximo esplendor en los s. XIX y XX, en parte como reacción frente al racionalismo imperante en la filosofía europea durante la Edad Moderna (Gutiérrez J. Barrio, 1991)

razonamiento intuitivo que atrapa los primeros principios del pensamiento. En ese sentido la intuición aparece como un "salto" en la capacidad de comprensión (Shallcross, 1998). Pero será en la Edad Media cuando el término "cognición intuitiva" adopte dos sentidos principales: en primer lugar, un sentido opuesto a la cognición abstracta, que significaba el conocimiento del presente en tanto que presente. Y en segundo lugar, al no permitirse que una cognición intuitiva estuviera determinada por una cognición previa, llegó a usarse como lo opuesto a la cognición discursiva. Es éste, también, el sentido aproximado, en el que Kant lo empleará en su distinción entre lo "sensible" y lo "no sensible". Pero, ¿en qué momento la intuición deja de ser considerada como un vehículo privilegiado de captar 'la verdad' y es despojándala al cajón de lo mítico? Tras esta pregunta, nos cercioramos que quizás el enredo descansara en la manera clásica de comprender el conocimiento, y cómo una influencia cultural y religiosa de la época, desembocara en una diatriba entre lo que es válido y no. En definitiva, entre lo que está bien o mal.

## Época Moderna

El movimiento de renovación espiritual y cultural producido en Europa Occidental en los siglos XV y XVI, es el Renacimiento<sup>12</sup>. Este movimiento, en sus inicios, tiene una vertiente negativa, tal y como describe Rafael Gamba (2001, p.143-149). Esta vertiente se manifestará mediante la oposición de una negación rotunda a lo que hasta el momento habían llegado a ser la filosofía y la ciencia. La actitud de los primeros renacentistas se manifestó en una entusiasmada apertura a la belleza de la vida y al valor que la naturaleza tiene por sí misma. Esta especie de reencuentro del hombre consigo mismo y con la naturaleza fue el motivo que inspiró el siglo renacentista. Será la época de gran manifestación del espíritu creador, la época de artistas como Miguel Ángel, Rafael o Leonardo Da Vinci. Por tanto, será en dicho período donde se prepare el terreno en el cual se gestarán algunas de las ideas que construyen el pensamiento moderno.

---

<sup>12</sup> El ideal común de este período viene definido por la esperanza de un renacer del ser humano a una vida verdaderamente "humana", mediante el recurso a las artes, las ciencias, la investigación. El retorno a los antiguos significa el retorno a los orígenes de la vida humana, cultural, del ser humano. De ahí la valoración del pensamiento filosófico pre-cristiano. La vuelta a los orígenes, al principio, conlleva la conquista de la personalidad humana. Una de las características más notables del Renacimiento es el antropocentrismo, lo que supone una valoración no sólo de la personalidad del ser humano, sino también de su individualidad. También el naturalismo irá asociado al desarrollo del Renacimiento. Se destacan los aspectos naturales del hombre versus los aspectos sobrenaturales. Es algo de lo que encuentran los renacentistas que "vuelven" a Aristóteles: la separación del universo y de Dios y la exaltación de la naturaleza; al igual que los que se "vuelven" hacia Platón, buscando una religiosidad natural y la exaltación del hombre y de su libertad (el hombre no es malo, es ignorante, no necesita, pues, la gracia divina para su redención).

Años más tarde, el padre de la Filosofía Moderna René Descartes (1569-1650), insistió en que no había dos facultades de la intuición (sensorial e intelectual) sino que solo existía la facultad del intelecto; la experiencia sensorial, que es necesaria en la práctica, no es imprescindible para el conocimiento. Su máxima "*Cogito ergo sum*" (*pienso luego existo*) encerraba el intento de reducir la mente humana a sus regiones estrictamente conscientes y racionales. Descartes acerca la intuición a la inteligencia; viendo en ella una particular excepción, la revelación inmediata, pasiva y sin intermediario, considerándola la "sensibilidad de la inteligencia". Locke y otros críticos de la posición de Descartes, volvieron a considerar el intelecto y la intuición como dos facultades separadas, pero necesarias para el conocimiento genuino. Por tanto, existe una referencia histórica crucial en el entendimiento de las cuestiones que nos conciernen. En la Europa del siglo XVII la intuición parecía quedar relegada al misterio y lo místico. Al carecer del concepto de "cognición inconsciente" las ideas afloraban a la conciencia con un aura de verdad que sólo podía venir de un sitio: Dios. Así pues, Descartes tuvo gran protagonismo a la hora de extirpar la noción de *inteligencia inconsciente* de la actividad humana, describiendo esta interpretación mística de la intuición.

El conocimiento intuitivo es una iluminación del alma, mediante la cual ésta contempla gracias a la luz de Dios aquellas cosas que a Él le place revelarnos mediante una impresión directa de su divina claridad en nuestro entendimiento, al que no se puede considerar un agente, sino que se limita a recibir los rayos de la divinidad. (Noddings y Shore 1984, p.13, y en Claxton, Atkinson y Claxton 2002, p. 51.)

Es aquí, cuando el término adquiere un cierto grado de relevancia, en términos metafísicos, reservándolo para uso exclusivo a ciertos individuos capaces de comunicarse con una divinidad superior.<sup>13</sup> No obstante, en el siglo XVIII los pensadores ilustrados optaron por el intelecto, convirtiendo a la razón en el único modo válido de conocer, elevándola al rango de sublime e ignorando cualquier otro medio de conocimiento. Aquellos modos que no eran asépticos ni cognitivos estarían destinados a ser corporales, sensoriales, afectivos, míticos o estéticos.

---

<sup>13</sup> El investigador de lo místico Siddheswarananda (1974, p.31-35) señalaba como San Juan de la Cruz distinguía entre la *intuición directa* y la *intuición intelectual*. Siendo la primera acepción, un mecanismo de captación de la verdad y atribuyendo a la intuición intelectual un papel meramente secundario, al servicio del pensamiento instruido. De forma similar, Rudolph Arheim, quién se viera influenciado por lecturas místicas y reflexivas acerca del uso de la percepción parece antemponer, al igual que San Juan de la Cruz, este tipo de *intuición directa* como medio para captar y contemplar la realidad "auténtica" procedente de la *divinidad*.

Más tarde Kant (1724-1804) otorgó a la intuición un papel esencial, asimilándola como la actividad perceptiva de la mente y, en este sentido, considerándola parte activa de la experiencia sensible de la persona. Distinguió dos formas de intuición, una *pura* y otra *empírica*. La primera respondía, en un *sentido trascendental*<sup>14</sup>, a las representaciones que no están mediadas por las sensaciones. Este tipo de *sensibilidad* se hallaría *apriori* en el psiquismo y permitía captar los fenómenos. La segunda, en cambio, se relacionaba con los modos o medios con los que obtenemos un conocimiento de los objetos, siendo la intuición empírica el modo por medio del cual el conocimiento se refiere a dichos objetos y es aquello a lo cual apunta todo pensamiento. Bajo la visión kantiana el término intuición sustituye a la palabra sensibilidad. Para Immanuel Kant, la *percepción sensorial* será el ejemplo de intuición. Así pues, desde este momento, hablar de *conocimiento intuitivo* supondría captar la evidencia de la verdad sin necesidad de recurrir a algún tipo de demostración.

Por consiguiente, lo que apreciamos es que la intuición parece haber recorrido un largo camino hasta nuestros días, sin embargo, ha llegado como la facultad del conocimiento que nos permite saber que algo es verdadero sin necesidad de justificarlo mediante algún procedimiento lógico o científico. En este sentido, veamos el ejemplo siguiente: si afirmamos "*el mundo existe*", nos encontramos con la sorprendente paradoja de que no hay manera de demostrar que esa afirmación sea absolutamente cierta por ningún procedimiento lógico o científico, ya que siempre podemos encontrar argumentos lógicos – válidos formalmente – que demuestren la posibilidad de que la percepción del ‘mundo’ tal vez sea una construcción imaginativa de una mente que los piensa. Sin embargo, nosotros percibimos de una manera inmediata la evidencia de que esa afirmación es absolutamente cierta, con independencia de que la podamos demostrar mediante procedimientos lógicos. Ahora bien, ¿conocemos realmente esa “verdad” *inmediata*, por intuición?

## Época contemporánea

A lo largo de la historia de la filosofía y de la ciencia han sido muchos los pensadores que han acudido a la intuición como forma de explicar la evidencia de

---

<sup>14</sup> El *Sentido trascendental* en Kant parece comportarse como un *sentir* conocedor (saber esencial) que vas *más allá* del objeto percibido. En palabras de Juan Manuel Navarro Cordon puede describirse como "un conocimiento a priori, pero que además posibilita un saber universal y necesario de los objetos, al abrir de antemano en su trascender un ámbito, fundarlo y caracterizarlo."

Véase: <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/viewFile/ASEM7070110007A/18499>

ciertos conocimientos y fenómenos. En el terreno de la Ética, la intuición ha sido utilizada por los partidarios de la ley natural como fundamento de las normas morales, ley que a su vez es captada como verdadera de una manera intuitiva. Corrientes éticas como el *emotivismo* o el *intuicionismo moral* han defendido que la validez de las leyes morales son percibidas intuitivamente, y no de forma racional. Otras corrientes, en cambio, como el *relativismo* ético han cuestionado la validez de la intuición en el ámbito moral.

McCosh en 1882, un filósofo de la Escuela Escocesa del sentido común, se basó tanto en antiguos como en modernos filósofos inductivos para investigar la intuición y afirmar que "hay un ojo que ve más ampliamente que un telescopio y más penetrante que un microscopio". Según Marcie Boucouvalas (1997, p.1-5), McCosh estableció dos *escuelas de la mente*, refiriéndose como: aquel conocimiento a partir de la observación y las experiencias y Ideas, principios y verdades originarias de la energía nativa que son vistas a través de la luz interior de la mente. A pesar de sus indagaciones, McCosh, consideraba que era "un momento desafortunado para dar a luz un trabajo como ese para el mundo", debido a la época en la que realizó sus teorías, porque "las dos escuelas de la mente todavía definían las posiciones opuestas en cuanto a lo que constituía un conocimiento válido y, en consecuencia, lo que uno está dispuesto a aceptar como datos". La tesis de McCosh, quién defendió y contribuyó al *evolucionismo*, sostenía que existían unos principios constitutivos de la mente humana que determinaban la forma de su experiencia y objetividad. Estos principios son intuiciones que nacen en formas concretas y que se elaboran, a posteriori, en forma de principios universales y necesarios para el individuo (p. 5).

No obstante, entrados ya en el siglo XIX, el positivismo lógico de Agust Comte fue echando raíces y se juzgó que era innecesario hablar de la intuición como facultad. Explicando que la aprehensión (comprensión) del conocimiento no sensorial e intuitivo era resultado de la condición psicológica en el aprendizaje del lenguaje. Saber que todos los *hechos tienen una causa* es haber aprendido el significado de *hecho* y *causa*. Esta postura no se mantuvo por ser un postulado que confundía el aprendizaje del "acto" con el aprendizaje de la "palabra". Entre tanto, el *idealismo* sostenía que sólo el razonamiento mental era cognoscible; donde la realidad es esencialmente mental. (Shallcross y Sisk, cit. en Shallcross 1998).

En sus distintas etapas, como señala M. Boucouvalas (1997, p.6), el conocimiento científico (en un sentido analítico) encabezó la jerarquía, mientras que el

conocimiento teológico y metafísico fue relegado a un reino inferior. Al mismo tiempo, el químico ruso Dmitri Ivánovich Mendeléiev estaba desarrollando la *Tabla Periódica de los Elementos* y Wilhelm Wundt se encontraba estableciendo el ámbito de la psicología experimental. Estos acontecimientos requerían un foco social sobre lo que McCosh había nombrado como "conocimiento exterior", y que, por ser de menor interés, dejarían al margen la atención al "conocimiento interior".

Fue Henri Bergson (1859-1941) quién establecería un marco nuevo para repensar la intuición. La definió como la forma consciente del instinto, diferenciando la experiencia inmediata del mundo externo a la del mundo interior. Según J. Barrio Gutiérrez (1991), ha sido con Bergson con quien el intuicionismo ha llegado a su máximo esplendor. Ningún pensador ha expuesto con tal claridad y brillantez el alto papel asignado a la intuición. Así mismo, en su obra la *Evolución creadora* Bergson (1907) extiende la noción de **duración** que había elaborado en sus dos obras anteriores. Ahora la duración no constituye solamente el ser de la conciencia; la realidad exterior también es duración, siempre cambiante. Esta extensión y generalización de la *duración*, surgida del análisis de la propia conciencia, Bergson la efectúa sobre las bases del *evolucionismo* de Spencer, elaborando un evolucionismo cosmológico. La inteligencia, desde este punto de vista, sería el instrumento del saber científico, que puede satisfacer las necesidades del conocimiento científico pero nunca nos permitirá llegar a la raíz de lo real. La intuición, por el contrario, es la forma instintiva e in-mediata de conocer lo real, que se yuxtapone a la inteligencia. Por intuición, Bergson entenderá "conciencia, pero conciencia inmediata, visión que apenas se distingue del objeto visto, conocimiento que es contacto y, por último, coincidencia" (en Gutiérrez, 1991).

La aproximación intuitiva sí permite captar, desde dentro de las cosas mismas, el tiempo, el movimiento, el cambio en su común esencia pura: la duración como tal. Al igual que la conciencia, que es una creación continua de sí misma (tesis en la que Bergson recibe el influjo del empirismo británico), también la existencia en general consiste en un proceso de autocreación indefinida. Y de la misma manera que la psicología positivista y mecanicista fragmenta la conciencia real en unidades discretas y yuxtapuestas en el espacio, la ciencia también especializa la realidad y la fragmenta en bloques asociados espacialmente distintos para estudiar sus rasgos comunes, dentro de una visión mecanicista. El conocimiento de la realidad se obtiene, por consiguiente, con la ciencia y con la filosofía: la ciencia alcanza sólo el aspecto material del mundo, según el cual las cosas se disponen en el espacio,



recurriendo a los métodos analíticos y especializados de la inteligencia; mientras que la filosofía capta el espíritu, la realidad en cuanto es conciencia, duración, recurriendo a la intuición que define como «la *simpatía* por la cual nos trasladamos a lo interior de un objeto para coincidir con lo que tiene de único y por consiguiente de inexpresable».<sup>15</sup>

Por el contrario, C. S. Peirce (1839-1914) aclaraba en las notas de su artículo "Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man", cuál es la primera manifestación del término de un modo práctico. La palabra *intuitus*<sup>16</sup> aparecía por primera vez como un término técnico en el *Monologium* de San Anselmo (s. XI-XII). Éste quería distinguir entre nuestro conocimiento de Dios y nuestro conocimiento de las cosas finitas; y pensando en el dicho de San Pablo, *videmus nunc per speculum in aenigmate: tunc autem facie ad faciem*; "Ahora vemos como por un espejo, confusamente; entonces veremos cara a cara", llamando al primer conocimiento especulación y al segundo intuición. Rechazando enérgicamente la noción de intuición en su sentido filosófico de conocimiento inmediato. De este modo parece que "sin experiencia intuitiva sólo tendríamos una serie de ocurrencias sin dirección" (Nel Noddings 1984, p.49).

Una de las funciones de la intuición es la *percepción* que se volvió hacia el interior de la concepción del objeto (...) "una especie de proceso empírico llevado a cabo internamente" expresado por Charles Sanders Peirce cuando describió las matemáticas como actividad realizada con los "esquemas construidos en la imaginación" ( ... ) Los Platónicos, creen que los objetos matemáticos se dan en un universo de la realidad última, la de las formas ideales, eternas. Este dominio, está abierto al descubrimiento y es la intuición la cual nos conecta con el mundo de las formas universales. Una dificultad ante este punto de vista es que los dominios de la actividad intuitiva se multiplican (Nel Noddings 1984, pp.47-49).

Como indagaremos más adelante, en el proceso intuitivo, C. S. Peirce (1866) adelantó una interesante novedad acerca de las categorías de la percepción desarrollando un nuevo concepto que nombró como *Abducción*. Este término sería utilizado por Peirce para designar un nuevo tipo de razonamiento que:

---

<sup>15</sup> Morato y Martínez Riu (1998). Diccionario de filosofía en *Cd-rom*. Editorial Herder. (consultado *on line*)

<sup>16</sup> San Anselmo, *Monologium et Proslogion*, caps. 66 y 70. El dicho de San Pablo está citado de la Vulgata, 1 Cor. 13:12 Citado en las notas de *Cuestiones acerca de ciertas facultades atribuidas al hombre*, C. S. Peirce (1868). Extraído aquí de la Traducción castellana de Carmen Ruiz. "Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man"; publicado en *W 2*, p. 211-242. Versión digital: [www.unav.es/gep/QuestionsConcerning.html](http://www.unav.es/gep/QuestionsConcerning.html)

pretende explicar y descifrar satisfactoriamente cualquier hecho externo que sea sorprendente o anómalo para un observador o investigador, desafiando así su ingenio. El proceso *abductivo* consiste en la búsqueda, la formulación, la elección y el posible mantenimiento de una hipótesis, que sea suficientemente buena para más adelante construir sobre ella la argumentación (Dinda L. Gorlée 1996, p. 1396)

Desde Spinoza, Schelling, Husserl hasta Whitehead la intuición será ennoblecida como si de un *don* cuasi divino se tratara, llegando a afirmar como método filosófico de conocer la verdad. Sin embargo, Rudolf Arheim (1969, p. 30-31), por el contrario, consideraba que el pensamiento y la percepción pese a que se les estudie por separado interactúan en la práctica influyéndose mutuamente. Para Arheim, sólo la percepción capta el material conceptual utilizable en el pensamiento. El pensamiento procesa y opera con la percepción. Ésta, según Arheim, es visual y por tanto, el pensamiento es visual. Entendiendo por visual la imagen mental del mundo exterior, el pensamiento se traducirá, en Arheim, cómo pensamiento *perceptual*.

En este sentido, Arheim (1969, p. 246-248) diferenció dos clases de pensamiento perceptual. En primer lugar, habló de *cognición intuitiva*, la cual tiene lugar en un campo perceptual de fuerzas que interactúan libremente. Por ejemplo: la manera en la que una persona aprehende una obra pictórica, donde el observador recibe una imagen total, como el resultado de la interacción entre los componentes. Entonces el resultado final se vuelve efectivamente consciente como precepto de la pintura, organizando de cierta manera y consistentemente formas y colores cuyo carácter particular está determinado por su lugar y función en el conjunto. La solución productiva de problemas en las ciencias se apoya también en la reestructuración de situaciones perceptuales (pensamiento sinóptico/por imágenes). En segundo lugar, definió la *cognición intelectual* como el procedimiento por el cual conocemos y aprendemos. En este caso, el observador, además de ver, procederá a describir cada forma y comprobar cada color, así como a preparar una lista de elementos y examinar las relaciones y, una vez recogido los datos, intentar combinarlos y reconstruir el conjunto.

Para Arheim (1969, p. 246), el lenguaje asiste a la mente en la estabilización de las entidades intelectuales. Con la percepción de las generalidades se integran en el *continuun* del mundo visual. La mente adquiere formas estables a partir de la experiencia directa del campo perceptual y éstas resultan útiles para la coherencia del pensamiento. Las operaciones intelectuales son conexiones graduales entre entidades fijas. Es en este *continuum*, donde Bergson, incidía a la hora de

comprender las respuestas instintivas y por tanto intuitivas. Vemos gracias a Arheim una comprensión de la definición de *duración* que tanto elaboró Bergson.

Hasta este momento, la intuición, está más cerca de ser una capacidad sensible, particular del ser humano, que de un rasgo distintivo del intelecto puesto que parece carecer de lógica. Hemos podido apreciar como desde un sentido pragmático la visión de C. S. Peirce, convirtió a la intuición en un instinto práctico que puede y debe ser validado por una sucesión de hipótesis. Desde esta perspectiva, el acercamiento teórico de Peirce nos resulta interesante y manifiesta como ya en el siglo XVIII, se desvelaba una cualidad práctica, en tanto que pragmática, de la intuición, no obstante, y como veremos en breve nuestra tesis insistirá en ir más allá de su concepción filosófica. Así mismo, otro aspecto que rescatamos y que parece asemejarse al concepto de *fluir*, del que trataremos en siguientes apartados, parece estar latiendo en el pensamiento vitalista de Henri Bergson. Este último, quién trató de desvelar los enigmas de la duración y la comprensión del flujo de la realidad, sostenía que el instinto superado, siendo comprensible por la consciencia, parece convertirse en intuición.

Por otra parte, como veremos más adelante y en mayor detalle, dos siglos después, bajo la misma idea que mantuvo McCosh, parecen asentarse las investigaciones actuales de Gerd Gigerenzer en las cuales, las intuiciones, se comportan como funciones evolucionadas del cerebro, conveniendo *reglas generales* fundamentales para el ser humano. Si nos detuviéramos en este punto y reflexionáramos sobre lo que estamos describiendo del término hasta el momento, nos daríamos cuenta que, la intuición, lejos de significar una forma de capturar la verdad, es un mecanismo que promueve respuestas, contestaciones o manifestaciones, incapaces, por otro lado, de ser demostradas y explicadas, pero que se presentan como aptas posibilidades. Por algún motivo, la búsqueda de la verdad ha sido el objetivo de filósofos y científicos de todos los tiempos, pero aún obteniendo enormes respuestas concretas, las mareas intelectuales nos han devuelto las mismas dudas, una y otra vez. Identificar la verdad parece ser una ardua tarea sin final feliz. Por el contrario, abandonar la eterna lucha entre lo que nuestros ojos ven, y nuestras mentes creen ver, parece ser simplemente una cuestión de diálogo y retórica.

En resumen, los enfoques filosóficos han cuestionado, reflexionado y divagado, zarandeando el término intuición de un lado para otro. La intuición ha atravesado, durante siglos, un laberinto de incertidumbres. Entendida como la capacidad

innata de comprender la realidad, asimilada como percepción sensible, descrita como la sensibilidad para conocer lo inmediato, definida como instinto racional para convertirse más tarde en el método que indaga en la continuidad y capta la verdad. Las distintas tradiciones de la historia del conocimiento y del pensamiento occidentales han tratado de ampliar su implicación en los procesos de conocimiento. Sin embargo, estas corrientes han estado fuertemente marcadas por las concepciones de su época y el dominio de la autoridad del momento, mostrándonos una historia del conocimiento un tanto enrevesada y fragmentada.

Desde la niñez estamos condicionados a pensar en cierta manera, un matemático, un científico han seguido una línea determinada y el resto de cosas son secundarias para ellos, han dividido y fragmentado la vida. Así pues la vida será una contradicción hasta que veamos por nosotros mismos la totalidad de la existencia. Krishnamurti (2010, p.127)

## ENFOQUE PEDAGÓGICO

Desde un enfoque pedagógico, quienes confiaron e impulsaron nuevos postulados sobre la intuición fueron los fundadores de la Pedagogía Institucionista. Pestalozzi y Froebel fueron los precursores en denominar técnicamente este tipo de educación como *pedagogía intuitiva*. Los fundamentos de la pedagogía Institucionista se centraban en la idea de proyecto como un *sistema total*. De tal modo que para ellos la labor educativa adquiriría un valor de obra de arte. Y de esta forma, el motor de la “institución” era la formación humana integral. En España, en concreto, la Institución Libre de Enseñanza<sup>17</sup> se fundó en 1876, produciéndose por primera vez en el país la introducción de un nuevo planteamiento docente.

El método que englobaba el pensamiento y la filosofía institucionista era el “método intuitivo”. Método mediante el cual el educador asumía intuitivamente el carácter original del alumno e iba estimulando su desarrollo, secundando la actividad, alimentando su maduración y dejándole ser. Se trataba de una enseñanza activa, a través de la cual el maestro tenía la misión de alumbrar y alimentar la fuerza personal del educando, acentuando y potenciando su personalidad original. Esta *fuerza personal*, nos recuerda al *impulso vital* que inunda la filosofía de Bergson y cuya idea principal pretendía esclarecer la manera

---

<sup>17</sup> A partir de este nuevo planteamiento, la ILE empezará a enseñar una Pedagogía activa y en íntimo contacto vital. Sus fundadores, un grupo de catedráticos entre los que destacan Francisco Giner de los Ríos, así como G. de Azcárate y N. Salmerón. A partir de 1881 empezaron a formar parte del cuerpo docente, formados por la misma institución, Manuel Bartolomé Cossío, quién sucedió a Giner al frente de la ILE, cuya labor afianzó el proyecto institucionista y garantizó su continuidad.

de entender las relaciones entre lo externo y lo interno del individuo como un conjunto y no, como estados divididos de la realidad. En términos institucionistas y pedagógicos, la intuición era tanto un don del educador como una vía de relación del niño/alumno con el mundo. Institucionistas como Manuel B. Cossio (M. Escalona, 2005) se oponía radicalmente a lo que él llamaba el 'procedimiento estampación' y la utilización del libro de texto. Para Francisco Giner de los Ríos y M. B. Cossio la enseñanza debía ser lo contrario de todo eso: una excitación permanente a la actividad, a la curiosidad, y a la búsqueda. (Moliné Escalona, 2005)

Por otra parte, como señala Manuel Sánchez Méndez (1996, p.18), la intuición no es ni un “don” ni es “gratuita”, y mucho menos suple la ignorancia. La intuición, según Sanchez Méndez, es “un fenómeno que se produce como proceso de asociación de carácter holístico, de síntesis global y que requiere de una gran cantidad de información (conocimientos, experiencias, vivencias, etc); si no, sería una mera y simple deducción”. La persona creativa debe ser rica en acciones, experiencias, sensaciones, sentimientos, vivencias y afectividades. Méndez concluye exponiendo una de las características principales que confieren al *individuo* la categoría de ser creativo y ésta es la *atención*.

Esta misma atención, en la que indagaremos más adelante, y de la que nos habla Manuel Sánchez, parece destacarse como rasgo distintivo en aquellos docentes considerados intuitivos. La misma atención que poseen aquellos maestros capaces de descubrir genios en cuerpos de niños. La historia ha mostrado diversidad de casos, tanto de artistas como de científicos, que no se adaptaron a la autoridad de la Escuela por no favorecer el cultivo de sus potenciales creativos debido a la carencia de tales sensibilidades. Citaremos seguidamente algunos breves ejemplos de ello:

Rabindranath Tagore abandonó la escuela a los trece años, afirmando que había tenido la suerte de liberarse de ella antes de caer en la insensibilidad. Thomas Mann, a quien concedieron el premio Nobel de literatura por una obra de su primera juventud describía la escuela como “estancada e insatisfactoria”. El premio Nobel de Física Richard Feynman decía de sus primeros años que fueron “un desierto intelectual”. A Jackson Pollock le expulsaron de la Escuela Superior de los Ángeles por no respetar las normas de indumentaria. Thomas Edison decía que siempre se encontraba entre los últimos de su clase. Albert Einstein en la escuela primaria era considerado poco inteligente y posteriormente de la escuela media escribió: “Prefería soportar toda clase de castigos antes que aprender a cotorrear de memoria”. Otro ejemplo conocido de falta de atención docente es el caso de

Pablo Picasso “quien nunca recordaría la secuencia del alfabeto” y que abandonó la escuela a los diez años “porque se negaba testarudamente a hacer otra cosa que no fuese pintar (Cit. en Hillman 1998, p.110-112).

La intuición y los sistemas de escolarización han estado reñidos durante varios siglos. Esta observación ha sido manifestada, en múltiples ocasiones, por grandes personalidades que optaron por satisfacer sus inquietudes fuera del ámbito escolar. El filósofo R. W. Emerson, quién se refirió a la intuición cómo la capacidad de captar y aprender lo que es esencial lo explicó sosteniendo que “denotamos esta sabiduría fundamental como intuición, mientras que todas las enseñanzas posteriores consisten en instrucción” (Cit. en Hillman 1998, p. 109). En cambio, Emerson opone ambos términos y considera que la intuición no es instrucción, es decir, conocimiento adquirido. La percepción de la naturaleza interior de las cosas y el aprendizaje, la imaginación y el estudio escolar no tienen por qué oponerse entre sí. Sin embargo, Emerson vislumbró correctamente esa profunda división en muchas personas eminentes que prefirieron la intuición a la instrucción.

En este punto, Hillman (1998, p. 112) considera que “la brecha entre lo que ve la escuela y lo que siente el niño debe cubrirse a través de la percepción de lo invisible en el niño”. Por lo general, dice Hillman, al niño que sigue un camino imprevisto es contemplado como alguien reactivo a recibir enseñanza, y la presión que se ejerce sobre él puede actuar igualmente en términos negativos. Tanto si al niño se le considera “corto” o “listo”, explica Hillman, la escuela sigue sin percibir al niño *en cuanto tal*, es decir como alguien que puede cultivar su personalidad. Este reclamo de atención educativa y percepción de las vocaciones del alumnado resulta ser de gran relevancia para el tema que nos concierne. Pero a lo largo de la historia y, como hemos observado, distintos enfoques han insistido en concebir la intuición como un medio de conocimiento privilegiado y arcano.

En la actualidad, en opinión de Guy Claxton (en Atkinson y Claxton 2002, p. 52-65), profesor de psicología y educación en la Universidad de Bristol, siguen existiendo dos variantes de la intuición que proceden de este sentido mágico del término. En primer lugar, su sentido sobrenatural (el ser es sensible a revelaciones, ser “intuitivo” significa ser sensible a la clarividencia) y en segundo lugar, supone un “sentimiento visceral”. Por otra parte, los estudios realizados por Mary Field Belenky y sus colegas en 1986 han demostrado que esta presunción con respecto a las “sensaciones viscerales”, según la cual se puede constituir una fase temporal por la que la gente pasa en su recorrido hacia una comprensión más sutil de la relación entre una articulación clara y la intuición formativa. En este proceso ni el

conocimiento formal ni los sentimientos confusos tienen una prioridad automática, sino que se permite a cada uno de ellos participar en la elaboración de una comprensión que es simultáneamente subjetiva y objetiva (Mary Field Belenky 1986, cit. en Claxton, en Atkinson y Claxton 2002, p. 52). No obstante, estas dos vertientes de la intuición, como sensibilidad sobrenatural y sensación visceral, han ayudado a confundir las nociones y definiciones que, vigentes en la actualidad, explican la naturaleza de la intuición. Según Claxton, debido a esta naturaleza sensitiva, en el siglo XX las profesiones apoyadas en la psicología racionalista contemplaron la intuición con cautela, al desdeñar su validez epistemológica e ignorar su valor y posible cultivo. (Claxton, en Atkinson y Claxton 2002, p. 60)

En definitiva, tras lo observado podemos resumir que la historia educativa se decantó por unos modelos que fomentaban la racionalidad y en síntesis se podría decir que:

UNA ACCION NO PLANIFICADA  
+  
LAS RESPUESTAS QUE VIENEN SIN RAZONES  
+  
LAS PERCEPCIONES QUE NO SE PUEDEN EXPLICAR CON PALABRAS  
=  
SON DESPRECIADAS

## ENFOQUE PSICOLÓGICO

En este campo la idea más extendida en torno a la *intuición* la identifica al conocimiento que no sigue un camino racional<sup>18</sup> y cuya construcción no puede ser explicado o verbalizado. Algunos expertos consideran la intuición como una forma de conocimiento *no consciente* que provendría de secciones funcionales del sistema nervioso que no están asociadas al pensamiento racional; de ahí la imposibilidad de expresarlo en términos de razonamiento y su mayor afinidad con las emociones y el conocimiento no verbal. Sin embargo, a pesar de no ser un conocimiento racional, la intuición influirá en la manera en la que se elaboran estructuras racionales como el conocimiento científico.

---

<sup>18</sup> En un sentido general se ha llamado *serendipia* al conocimiento previo sin justificación racional. La serendipia pese a ser intuición propiamente dicha, está directamente relacionada con el nivel que una persona tenga sobre el tema de estudio. De modo que algunos enfoques racionales la explican como *experiencia*. (en Atkinson y Claxton 2002)

Para la psicología, la intuición significa también el “conocimiento directo y sin mediación”, la “aprehensión inmediata o innata de un grupo complejo de datos”. (David Mckay 1958, cit. en Hillman. 1998, p.106) La intuición es ajena al pensamiento y al sentimiento, es una comprensión clara, rápida y completa, cuyo rasgo importante es la inmediatez del proceso. No existe reflexión, ni deliberación. Nuestras percepciones son principalmente intuitivas. Según James Hillman (1998:107-108) la *intuición* es el modo tradicional de percibir lo invisible, de percibir el *sino* o vocación del hombre. Las recibimos, dice, "como un conjunto; acento, indumentaria, figura, expresión, tez, voz, actitud, gestos, las indicaciones de región; todo ello se ofrece al mismo tiempo como una *gestalt* plena".

Según este psicólogo, la intuición es la percepción de la imagen, tiene lugar por sí sola y no es producto de una construcción previa. Acude a nosotros como una idea repentina, un juicio preciso o la comprensión de un significado. Esta captura de la comprensión, este repentino acierto, o lo que muchos han nombrado como el “*Ajá*” – concepción que veremos, también, más adelante – son parte de la impresión intuitiva. La comprensión intuitiva, explica Hillman, de un complejo poema o del cuadro que cuelga de la pared de un museo son todos ellos formas expresivas y visibles. Otra característica de la intuición es la manera en que funciona. No se expande lentamente, ni avanza por medio del pensamiento, se manifiesta gradualmente. La intuición es clara, rápida y completa. La intuición es independiente por completo del tiempo, de la misma manera que los mitos y se desintegra cuando formulamos preguntas como ¿Cuándo ocurrió eso? o ¿Qué origen tiene?

Por otra parte, el psiquiatra y psicólogo Carl Jung (1923), ya había resaltado el papel de la intuición en las funciones intelectuales al exponer su teoría de la personalidad. Y en ese contexto, Jung utilizaría el término refiriéndose a la intuición como "la capacidad de percibir las posibilidades, las implicaciones y los principios sin dejarse abrumar por los detalles" (en Hogarth 2002, p.19). Así pues, acercándonos a los postulados de Jung, observamos que el psicólogo declaraba que la información se recibe de dos maneras: (Cit. Shallcross, 1998)

- 1) **Externamente**, a través de los cinco sentidos
- 2) **Internamente**, a través de la intuición.

De este modo, Jung situó la intuición entre las cuatro funciones mentales, insistiendo en la correlación que tiene la intuición con sus operaciones hermanas. Según el psicólogo, (Jung 1964, cit. Shallcross, 1998) existen cuatro tipos o modos de conocer:



- 1) **PERCEPCIÓN**; percepción de las sensaciones (algo existe).
- 2) **PENSAMIENTO**; expresa lo que es.
- 3) **SENTIMIENTO**; dice si está de acuerdo o no
- 4) **INTUICIÓN**; señala de donde viene y a donde va.

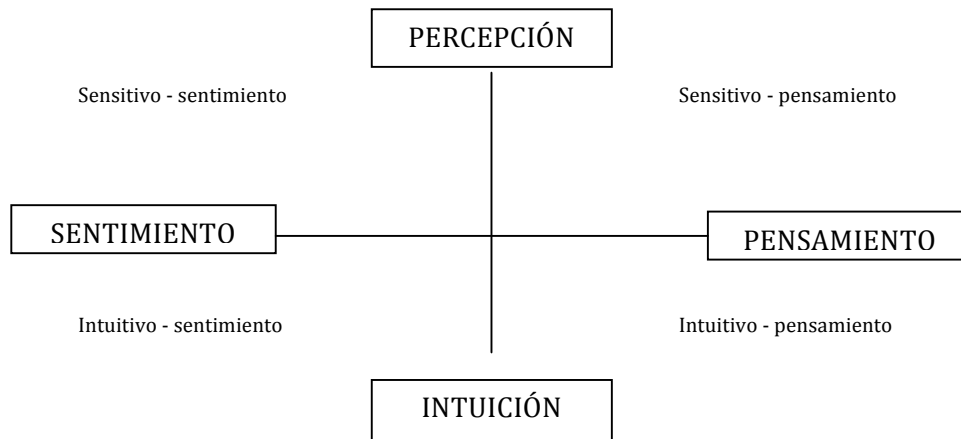


Gráfico 3. Esquema basado en los tipos de Jung (1923)

Esta forma de percibir la información de manera holística a través de la mente inconsciente, frente a la percepción sensorial que obtiene la información de los cinco sentidos, está destinada a la intuición. Y será la preferencia habitual de una de estas funciones (pensamiento, sentimiento, percepción sensorial e intuición) la que producirá el “tipo” de personalidad. (Citado por Gill Gregory, en Atkinson y Claxton 2002, p. 242)

De acuerdo a esta idea, no podemos usar las cuatro funciones a la vez. Como el pensamiento se opone al sentimiento, la percepción sensorial se opondrá a la intuición considerando que al desarrollarse una de estas funciones por encima de las demás esto configuraría nuestro “tipo psicológico”. En este sentido, las personalidades que destacan por el uso de la intuición se clasificarían como “tipos intuitivos”. Existe un pensamiento generalizado al creer que los tipos determinados se relacionan de manera distinta con el mundo externo o con el mundo interno. Para Jung, hay tipos intuitivos extrovertidos y tipos intuitivos introvertidos. A pesar de sus teorías, en un estudio realizado por Wescott en 1968 se reveló que la intuición y la introversión tenían alguna relación externa, proponiendo de esta manera el término de “pensadores intuitivos” (Citado por Gill Gregory, en Atkinson y Claxton 2002, p. 242). Sin embargo, cómo aclara Hogarth (2002, p. 47) los resultados obtenidos en las pruebas que la neurociencia ha ido

realizando en el último siglo, ofrecen otras perspectivas, y empiezan a identificar de qué forma los procesos físicos del cerebro se relacionan con los fenómenos psicológicos. Según Hogarth (2002, p. 47):

Se observa que las emociones y los sentimientos representan un doble papel. A veces unas y otros son intuiciones; es decir, tenemos una intuición en el sentido de que tenemos un sentiminetto, por ejemplo de desasosiego. Otras veces, las emociones y los sentimientos afectan a nuestra forma de procesar la información; es decir, nos pueden inducir a procesar la información de forma intuitiva, y no analítica.

Desde este enfoque, parece que la intuición va unida a los sentimientos y a las emociones. En palabras de Hogarth (2002, p. 89), "la emoción y el afecto pueden ser importantes *inputs* para el pensamiento intuitivo, en el sentido que pueden provocar respuestas sin la correspondiente conciencia". Así pues, parece que la perspicacia de Jung erraba al juzgar que los tipos psicológicos no pueden usar en paralelo todas sus funciones de procesamiento de información. Desde una perspectiva más amplia y compleja, parece que es justo lo que nuestro organismo es capaz de realizar, donde unas funciones se sirven de otras para captar la información precisa.

Por otra parte, en el campo de la psicología popular se ha asimilado la intuición como el *sexto sentido*, definiéndolo como la *forma de conocimiento o sentido de la orientación hacia la verdad*. Según J. A. Marina la humanidad ha "inventado" el sexto sentido. En las expresiones populares o convencionales en torno al sexto sentido, éste se ve envuelto de los otros cinco para ser nombrado y camuflado bajo las frases: "ojo clínico", "buen oído", "olfato periodístico", "tacto para negociar", "vista para los negocios", etc. (cit. en Marina 1993, p. 135). Si las intuiciones son "claras, rápidas y completas", señala Hillman, entonces "pueden estar totalmente equivocadas, errar el tiro con tanta rapidez y de una manera tan absoluta como pueden acertarlo". Por sí sola, la intuición "puede escoger el caballo defectuoso con tanta seguridad como el perfecto". De la misma manera, los filósofos intuicionistas, no compartieron el realismo de Jung relativo a la intuición y la idealizaron, depositando una fe "parcial" en su potencial. Aunque, cómo veremos más adelante, Hillman apunta a una perspectiva práctica de la intuición, pues ésta parece servirnos de puente, siempre y cuando se pueda relacionar con las demás capacidades cognitivas. De acuerdo con esto, la intuición puede aportarnos comprensiones de una *certeza* que nos es necesaria en un determinado tiempo y lugar. Así pues, este *sexto sentido* del que nos habla J. A. Marina podría ser

equiparado con la *intuición*. Pero, tal vez, lejos de inventar un sentido nuevo, lo que hemos hecho ha sido encontrar una habilidad latente. Por tanto, ¿no sería más correcto decir que hemos desvelado una forma diferente de captar la información? Es decir, ¿no sería más honesto señalar que hemos inventado su nombre, y no una realidad? Por otra parte, considerar que hemos construido nosotros un sistema genuino de hallar la verdad, resulta demasiado ególatra como para establecer tal afirmación. Aún así, para Marina (1993, p. 135), las llamadas “corazonadas”, los “pálpitos”, o “confusas premoniciones”, no pueden rechazarse a consecuencia de la larga lista de científicos y artistas que “dan firmeza a sus experiencias”. Ante esta afirmación, Marina hace referencia a William James quién observó y consideró que este “sentido de la orientación” era universal en toda actividad creadora. A pesar de ello, considera, una vez más, que esta “capacidad de adivinar” es una invención humana. Esta “convicción muda” como la nombra William James, otorga seguridad a la fertilidad de una idea. Nos ayuda a dirigir la acción, aunque sus razones sean imprecisas. Albert Einstein señalaba como:

Durante todos esos años, tenía un sentimiento de dirección, de ir en línea recta hacia algo concreto. Es muy difícil descubrir ese sentimiento, pero yo lo experimentaba como un especie de sobrevuelo, en cierto sentido visual (Cit. en Marina 1993, p. 135).

Lo que objetivamente nos intentan describir, quienes han albergado o ejercitado la intuición, es el momento de encuentro con sus soluciones. El famoso instante creador no es otra cosa que una cita con el descubrimiento. Al parecer este vínculo entre lo que pensamos y lo que sentimos ha impregnado de “afecto” la idea que hoy nos llega acerca de la intuición. De ahí su consideración de un sentido “sensorial” más. En el instante en el cual una idea nace y es percibida (vista o sentida), como una oportunidad transformable, quedamos asombrados y cierta euforia se apodera de nosotros. Sobre esta idea nos extenderemos más adelante. Continuando con esta idea de “nuevo sentido”, Marina (1993, p.136) contempla dos nociones interesantes:

- **El sentido de la forma**, a través de la cual parece desprenderse la verdad. A lo largo de la historia belleza y verdad han estado compartiendo protagonismo en las teorías cognitivas. Einstein decía que buscaba la fuente de toda verdad en la simplicidad matemática. (Cit. en Marina 1993, p. 136).
- **El sentido del peligro**, necesario para distinguir lo esencial de lo accidental, sin perder tiempo en analizar trivialidades.

Por ello, podríamos entender que la forma (estética) y el peligro (amenaza) son dos aspectos de los que se nutre la capacidad de predecir. Al parecer existe una tendencia o necesidad estética, en cuanto que búsqueda de belleza, la cual resulta ser indispensable para la mente creadora a la hora de elegir un camino. Por otro lado, la necesidad de seguridad, en cuanto a pérdida de certeza, es imprescindible para la atención ante el camino correcto. Así, antes de buscar la belleza se precisa de una emoción en torno a dicha búsqueda, antes de bucar una certeza se requiere de una atención a dicha certeza, lo que significa que ambas ideas deben ser tomadas en cuenta si queremos comprender mejor qué es la intuición.

Sin embargo, en contraposición, James Hillman plantea un enfoque distinto, al apreciar la intuición como sensibilidad atemporal, sin arbitrariedad ni control de tiempo. Dichas intuiciones, por lo demás, permiten “captar la comprensión” de lo que no está presente. Esta idea de intuición, como la *capacidad de percibir lo invisible*, tal vez la más honesta de las que hemos revisado, supone una nueva relación entre lo conocido y lo que está todavía por conocer, alejándose de la definición clásica y de su parentesco con la verdad. Esta cualidad perceptiva, resalta Hillman, dependerá de la cooperación con las demás funciones mentales: pensamiento, memoria, verificación, aprendizaje, etc. La intuición puede proponer un camino, pero no asegura una acción correcta ni una percepción precisa. Aunque certera, asume Hillman, la intuición puede ser poco efectiva y únicamente validada con hechos. Nuestra sensibilidad mística puede recoger los datos auténticos de los acontecimientos interiores, pero su autenticidad sólo puede asegurarse comprobando los sucesos, revisando la tradición, pensando meticulosamente y evaluando por medio de la perspicacia. Hillman añade cómo durante siglos estos métodos se han utilizado, sobre todo por la iglesia católica, para examinar y probar las afirmaciones de santidad y los milagros (Hillman 1998, p.108).

## La contaminación de la intuición

Los diferentes enfoques realizados hasta el momento nos aproximan a cierta idea de la intuición, con la cual no estamos de acuerdo. Esto es así por varias razones, pero principalmente por una de ellas: su tendencia a invalidar la intuición como un mecanismo más a la hora de operar en los procesos de conocimiento.

La confusión, y en ocasiones manipulación de la idea originaria de intuición, parecen haberse producido en respuesta a nuestra tendencia mítica de enfrentarnos a lo desconocido. Esta contaminación del término, es la razón por

cual la intuición se ha mantenido excluida de los procesos cognitivos, así como desterrada a formar parte de discursos heterodoxos y propios del terreno de los hechos misteriosos e inexplicables. Según James Hillman (1998), esta “disgresión” sobre el término intuición fue necesaria por tres razones:

En primer lugar “necesitábamos un término aceptable para denominar la clase de percepción que ve míticamente... que entrevé lo invisible y afirma que lo intuye... Para comprender el mito o dejarse dominar por él hace falta intuición. La aplicabilidad de un mito a la vida viene a ser como la revelación de una proposición inducida a partir de los hechos probados. La mejor prueba es la anécdota, el ejemplo revelador que ilumina una idea oscura con una claridad intuitiva (Hillman 1998, p. 109).

Cómo explicaremos en el próximo apartado, tanto las formulaciones matemáticas, las obras musicales como las simbologías y representaciones de los mitos sirvieron de vehículos para transportar lo que era oculto al terreno de la claridad. Pasar de lo incomprensible a lo comprensible significaba cruzar, como dice Hillman, *el limbo* entre dos mundos (p.109)

Por tanto, el segundo motivo de esta digresión, consistía en “mostrar una función común que actúa en los tres puentes, las matemáticas, la música y el mito, así como en la esfera de la estética o la belleza. La intuición es lo que dota a cada uno de estos de instantaneidad y de seguridad” (p.109). Las descripciones, por ejemplo, que Mozart realiza de la composición musical o la certidumbre con la que el matemático Henry Poincaré<sup>19</sup> detalla sus descubrimientos resaltando lo sorprendente que le resultaba la aparición de la “iluminación súbita”, han servido para atenerse a la intuición como explicación de los procesos tanto cognitivos como creativos. (p. 109.)

Y la tercera razón nos lleva a revisar “la tensión terrible entre la intuición y la enseñanza” en muchos ejemplares del *carácter* o vocación en grandes genios. (Idem) Hemos podido apreciar como la intuición ha sido desterrada del ámbito académico por considerarse una facultad casi “pagana” que no merecía consideración. La debilidad del sistema académico al emplear exclusivamente modelos cognitivos lógicos y racionales ha excluido la posibilidad de integración de

---

<sup>19</sup> Henry Poincaré, quién descubrió las funciones *fuchsianas*, explicaba cómo tras trabajar sobre el tema sin alcanzar resultados decidió hacer un viaje. Durante el trayecto, al subir a un autobús, descubrió la solución que explicaba de la siguiente manera: “...sin que nada en mis pensamientos anteriores hubiera preparado el camino, vi que las transformaciones que había utilizado para definir las funciones *fuchsianas* eran idénticas a las de la geometría no euclidiana” (Cit. en Marina 1993, p. 109).

la intuición en un sistema completo. Esta notable diferencia entre la naturaleza intuitiva y los atributos propios de la instrucción pueden haber sido el factor clave del enfrentamiento (p. 109).

En lo sucesivo trataremos de ampliar estas consideraciones a propósito de la intuición. Para ello indagaremos primero en el campo de la creatividad y lo que hemos decidido en llamar *la retórica de la creación*, ya que parece hallarse en ambos discursos una lectura de la intuición que ha seguido reproduciendo su invalidez como herramienta práctica en el ámbito de la creación.

### 6.1.3.3- LA RETÓRICA DE LA CREACIÓN

En este apartado exploraremos cómo han incidido los mitos en las formas contemporáneas de comprensión de la creatividad. Introduciremos el término “¡Ajá!” y los contemporáneos conceptos que describen el *instante creador* desmitificando sus diferencias con la intuición. Y por último, enfrentaremos a la intuición con su entorno y sinónimo más usado, la inspiración, con el objetivo de comprender y evaluar su dependencia, así como el papel que ocupa la intuición en los procesos de descubrimiento.

### EL GOLPE DE COMPRENSIÓN

La gran mayoría de los descubrimientos científicos, como expone Manuela Romo (1997, p. 31), están impregnados de cierta “iluminación” que no parece quedar explicada. Esta colisión con la solución o *comprensión repentina*, como lo define Romo, está directamente relacionado con un hecho que parece quedar incompleto. Este hecho es la *vivencia*<sup>20</sup> del instante creador. Ese momento único en el que la idea queda clasificada y el problema resuelto es altamente poetizado en los textos de creadores e innovadores. Sin embargo este acto poético es a su vez una forma de expresión y manifestación propio del acto creador.

Por otro lado, Hillman (1998, p.107) establece que la intuición es una rápida comprensión, denominada por la psicología la “vivencia del *ajá*”. Una intuición repentina con la que reaccionamos de improviso. Así pues, tal vocablo, el *Ajá!* no deja de ser una expresión casi onomatopéyica de un momento eufórico, de alegría o énfasis al obtener respuestas a nuestras preguntas.

---

<sup>20</sup> La *cursiva* es mía. *Vivencia*, en su sentido literal: acción y práctica de la vida, es un término que ayuda a explicar la experiencia personal de los hechos por los creadores en el proceso creador.

...esta iluminación súbita, esta posesión inmediata de uno por el hecho nuevo, son de las cosas que puedo hablar. Las he experimentado, vivido (Relato de Vitrubio. En R. Taton 1967, p. 74. Citado en Manuela Romo 1997, p.31).

Fue en este preciso momento cuando recibí la luz. Al penetrar un instante después en el hospital poseía ya la solución del problema (Ch. Nicolle, 1934. en R. Taton 1967, p. 75. cit. en Manuela Romo 1997, p.32.).

En 1975, este fenómeno fue determinado por Taylor y Getzels (cit. Romo 1997, p.32) como *Aha!* y acuñado definitivamente por Sydney Parnes. Esta manifestación del hallazgo describe el momento preciso en el que obtenemos, aparentemente sin previo aviso la resolución o la clave de nuestros problemas. Parnes describe este momento de iluminación o fenómeno del *Ajá!* como:

...la nueva y relevante asociación de pensamientos, hechos e ideas en una nueva configuración que agrada, que tiene significado más allá de la suma de las partes, que proporciona un efecto sinérgico. (S. Parnes en I. Taylor y J. Getzels, 1975 p.224-249, cit. En Romo 1997, p. 32.)

Como Sydney Parnes explica, “esa luz”, no es más que la descripción poética de la observación del complejo y completo resultado. La “suma de las partes” es más bien la visión global, dónde metafóricamente hablando, no sólo vemos el libro o la estantería, sino la habitación entera y por tanto todo lo que en ella habita. Romo resalta, sin entrar en análisis del concepto *Ajá!*, dos funciones psíquicas que implican la definición del hecho iluminador; la cognición y el afecto. Esta nueva configuración da un significado distinto que va más allá de la suma de las partes va seguido, además, de satisfacción y euforia, es un “sentirse poseído por el hecho nuevo” (Romo 1997, pp. 33-34). De tal modo, el término *¡Ajá!*, es expresado casi como una onomatopeya se muestra como representación de la luz que nos deja ver el todo. Es como si en una vasija que rebosa de agua sucia se vaciara para dejar cabida al agua limpia, y en ese vacío despojado de lo inútil, protegido de lo externo pudiera habitar el todo. Esta metáfora del instante creador intenta explicarnos que este es el instante en el que residen todas las posibilidades. En cambio, para Romo, el *Ajá!* es sólo *insight* más *afecto positivo*.

El caso del escritor Coleridge, de quien ya hemos hecho mención por su exploración sobre la imaginación, es un ejemplo paradigmático de *Ajá!* en la creación poética. Manuela Romo describe cómo el relato de Coleridge nos muestra que el poema “kubla khan” surgió de un relámpago de inspiración sentido durante un sueño. El poeta muy interesado en los procesos de creación y creyente de la

magia de la intuición, relataba que escribió el “Kubla Khan” tras tres horas de profundo sueño, tiempo durante el cual compuso entre 200 a 300 versos. Composición o no, las imágenes brotaron ante él como “cosas”, con una producción paralela de las expresiones correspondientes, sin ninguna conciencia de esfuerzo. Hábilmente Coleridge despertó teniendo un claro recuerdo de todo y escribió los versos (Romo 1997, p.34).

Elisabeth Schneider en su trabajo sobre Coleridge, concede la hipótesis de la existencia de una versión anterior del Kubla Khan. Si Schneider está en lo cierto, a causa de los testimonios como el de Coleridge, es lógico preguntarse donde queda la intuición o *la inspiración creadora* en los procesos de descubrimiento (Romo 1997, p. 34).

## INSPIRACIÓN *VERSUS* INTUICIÓN

En ocasiones cuanto más creativo es un problema, menos claro resulta lo que hay que hacer. En todos los casos, la persona creativa debe crear un mecanismo “inconsciente”, dice Csikszentmihalyi (1996: 147), que le diga qué debe hacer. El poeta György Faludy, habitualmente no empieza a escribir hasta que una “voz” le dice: “...es hora de empezar a escribir”. György Faludy ante la falta de una explicación para decir de donde surge tal voz añade con ironía: “Esa voz tiene mi número, pero yo no tengo el suyo” (Cit. en Csikszentmihalyi 1996, p.147).

En la antigüedad a esa voz se la llamaba musa. Otra de las manifestaciones de la musa, según Csikszentmihalyi, es en forma de visión<sup>21</sup>. Lo que aparece muy a menudo es una imagen que, de algún modo, parece importante y se apodera de uno. La meta, entonces, puede presentarse como una imagen que uno ha sido capaz de ver con anterioridad, una visión que por tanto se transforma en una misteriosa llamada. Así parece comunicarse la musa, misteriosamente, como a través de un cristal, dice Csikszentmihalyi (1996, p.147). Este hecho sobre la poética del acto creativo ha servido para acrecentar el mito de la intuición en los procesos creativos, relegándola a un plano subjetivo dentro del trabajo creativo. Lo que parece claro en la literatura es que los relatos contados dejan entre ver una poética exagerada en sus descripciones de los hechos. Esta poetización de la narración nos podría llevar a hablar de una *retórica de la creación*, siendo ésta la causante del efecto subjetivo sobre lo contado.

---

<sup>21</sup> Podríamos añadir “interior” y decir, para aclarar el término, *visión interior*. Este componente describe esta “visión” como algo que sucede en el individuo, *en intimidad*, es simplemente una contemplación silenciosa.



En el ejemplo citado anteriormente por Manuela Romo (1997, p.34) sobre el caso de la inspiración de Coleridge, va a ser necesario detenerse. En primer lugar pensamos que es conveniente revisar el desconcierto lingüístico con el que nos hemos encontrado al confundir inspiración con intuición. Por ello, llegados a este punto, apreciamos que la *intuición* posee casi siempre una connotación mítica y se ve envuelta de magia, pero en ningún caso se comporta como una *inspiración*. Ésta, a diferencia de la intuición, tiene un modo de captar la información de fuera a dentro, es un proceso externo al individuo, mientras que como estamos apreciación la acción de intuir implica un acto íntimo que se sucede en el interior del individuo. En este sentido, podemos compararla con la *visión interior*, a modo de ‘golpe de comprensión’ anteriormente citados y estaría, entonces, más cerca de ser un *insight* que una inspiración.

En el terreno de la creación, comprobaremos que la inspiración es el recurso más que utilizado a la hora de responder por el origen o fuentes de aquellas claves que empujaron la acción creativa. Este concepto acompañado de las antiguas musas responsables de infundir el soplo creador sobre los mortales, permite al mortal inhalar el arte necesario para crear. De este modo, inhalar supone un inspirar la realidad, aquello que es ajeno al interior del individuo, y en este sentido, su concepto se acercaría más al de la *aspiración*, en tanto que *atraer hacia*, y no en el de *ver* o *comprender*.

Para los griegos las Musai, hijas de Mnemósine, diosa de la memoria, y de Zeus, eran deidades protectoras de las Ciencias y las Artes liberales, y escogían a aquellos mortales a los que conceder el don de la creación, en un sentido estético. Así el artista, reducía su papel de creador a mero intermediario (Manuel Sánchez Méndez 1996, p. 14). En esencia, la *inspiración*, según nos describe Manuel Sánchez (p.14), “es un fenómeno exógeno no inherente al hombre y de procedencia exterior”, y la creación es un fenómeno endógeno porque procede del interior del individuo y corresponde a la habilidad propia del autor. La inspiración “aviva”, siempre viene de fuera y sirve de estímulo eficaz para producir “sin esfuerzo” y de una “forma espontánea”. No obstante, muchas de estas antiguas concepciones siguen arraigadas, todavía, en nuestros días. Así pues, la intuición lejos de comportarse como un estímulo externo al individuo más bien adquiere un parecido con el proceso creador e interviene desde el interior del individuo. Esta característica diferencia claramente a la intuición de ser comparada con la inspiración. A pesar de ello, esta antigua idea de la musa sigue estando presente y confundiendo las descripciones de los genios y creadores que con entusiasmo

narran la sorpresa y el arrebató producido al encontrar respuestas a sus inquietudes.

Por otra parte, en el caso anterior de Coleridge se postuló que la iluminación experimentada había sido producida por un opiáceo, puesto que posteriormente se demostró que había consumido opio, sin embargo, este asunto no debería ser motivo de juicio ni por ello hacer mermar la creatividad del escritor. Pues, acaso no existen miles de personas en el mundo consumidoras de opio u otros derivados y no por ello, son capaces de escribir relatos o poemas que sean reconocidos como obras maestras. Lo que nos ocupa, cuestión esencial, es que Coleridge fue capaz de interpretar los símbolos percibidos (fueran soñados o inducidos) transformándolos en palabras y en este punto, desaparecido el sentido del tiempo y el espacio, se produjo la intuición. Coleridge ‘vivió’ el poema experimentando lo que Csikszentmihalyi, como veremos más adelante, ha llamado la “experiencia del flujo”. Así mismo Coleridge anticipó la forma del poema antes de ser escrito con total eficacia. De tal modo, señalaba Marina (1993, p.137) en su libro *Teoría de la inteligencia creadora* expone como Valéry describe que en la invención poética se da “una percepción brusca del porvenir de una expresión, ritmo o idea”. Marina remarca como “ésta percepción de lo que está aún por llegar” y que todavía no existe es un “valor utilizable”. Este “porvenir”, algo que aún no ha llegado, no sólo es un valor utilizable, como dice Marina, es también ver la oportunidad, creer en la posibilidad y por tanto intuir una nueva realidad.

Por otro lado, si la hipótesis de Schneider (cit. en Romo 1997, p. 35) es cierta y existió realmente una versión anterior del citado poema de Coleridge, éste hubiera estado equivocado al pensar que algo tan evidente no saldría a relucir poco después de la edición del *Kubla Kahn*. De todos modos, si así fuera, sería algo arrogante pensar que toda obra creativa proviene únicamente DE un único individuo. Los egos de los grandes genios son, tal vez, los responsables de que sigamos arrastrando la idea de que todo lo que hacemos es obra, exclusivamente, nuestra o de las *musas*, en lugar de, con humildad, pensar que somos parte de un todo y que gracias a él, nuestras acciones particulares son influenciadas, además, por las del colectivo. En nuestra opinión, Coleridge, despojándose mentalmente de toda expectativa aprovechó la *conciencia colectiva* para desarrollar y completar una nueva pieza. ¿No sería mejor dejar de pensar individualmente y aceptar que nuestras sorpresas al inventar algo han sido impulsadas, en gran parte, por todo lo que somos: seres vivos (inteligencia e instinto), naturaleza y universo?

Es evidente que en el proceso creador existe un momento “cautivador” que nos atrapa y nos empuja hacia el camino del descubrimiento. Gracias al entusiasmo y al “enamoramiento” que experimentamos hacia el objetivo, podemos reconocer las posibilidades de acción antes de poder explicarlas. De la misma manera que cuando nos sentimos atraídos por alguien y fijamos nuestra atención en él, al encontrarnos, sabemos “inmediatamente” si tenemos alguna oportunidad. Así funciona la naturaleza humana y nuestro sistema sentimental, ¿porque habría de ser distinto nuestro sistema “natural” de conocimiento? Pero, quizás, la cuestión más importante es, qué nos impulsa a involucrarnos en un proyecto, o sentirnos atrapados por él con gran interés, y qué es lo que nos cautiva realmente.

En definitiva, lo que observamos muestra que en la actualidad existe una tendencia a contemplar como *versiones fantásticas*<sup>22</sup> las descripciones intrínseco-personales de creadores, escritores, pintores o científicos sobre sus procesos de creación. Sin embargo, estas expresiones míticas lejos de ser autoengaños o falsas apariencias, más bien responden a una necesidad de explicar y comprender los hechos del proceso creador. Así bien, para entender el mito de la musa, sería conveniente reconocer y determinar “*esa llamada*” que parece sorprender a quienes la experimentan. En base a los testimonios de creadores y científicos que exponen sus relatos sobre el asunto, la “llamada de la voz interior”, no parece ser otra cosa que la identificación de una idea, el reconocimiento de una posibilidad, el movimiento de la puesta en marcha indicando que empieza la acción, y así parece funcionar la intuición. Ésta lejos de ser una idea mítica que por arte de magia, de repente, resurge un día, más bien supone una obertura mental que ayuda a encontrar el camino por el que dirigirnos, puesto que no censura la metáfora, su carácter poético la convierten en un nexo entre lo que todavía no es y lo que puede llegar a ser. La intuición se expresa a través de parábolas, su lenguaje es principalmente simbólico y, quizás, es aquí donde reside su parentesco con el pensamiento mítico.

Los discípulos se acercaron a Jesús y le dijeron: “¿Por qué les hablas en parábolas? Es porque a vosotros”, respondió, “se os es dado conocer los misterios del Reino de los Cielos, mientras que a esta gente no se le es dado. Es por esto por lo que hablo en parábolas, porque ellos ven sin ver y escuchan sin escuchar ni comprender. Así se cumple para ellos la profecía de Isaías que decía: “Tendréis buena vista pero no

---

<sup>22</sup> Término apuntado por Manuela Romo (1996, p.34).

veréis, tendréis buen oído pero no entenderéis (Mateo 13: 10-14, cit. en Saotome 2001, p. 82).

Por otra parte, J. A. Marina se cuestiona como puede, entonces, percibirse la posibilidad correcta, ya que una de las funciones principales de la inteligencia es **la invención de posibilidades**. Ante un nuevo enredo, Marina vuelve de nuevo a la pregunta de cómo podría percibirse algo que todavía no existe. Gibson propone una respuesta ofreciendo lo que él describió como 'oportunidades', las "affordances", se encuentran en todas las cosas y pueden ser captadas. *Captar la oportunidad* apropiada al vuelo parece ser un rasgo fundamental de las mentes creativas. (Cit. en Marina 1993, p. 137). Esta idea que Gibson no pudo fundamentar, engloba un concepto relevante: la totalidad. Podemos ver las partes y no comprender el todo. Así mismo, podemos tener delante las respuestas pero no ser capaces de integrarlas en nuestros esquemas mentales.

Al parecer, "ver la meta" es lo importante, tenerla clara, pues sin ella no podríamos iniciar la creación, ni trabajar con entusiasmo, y como diría Csikszentmihalyi, no podemos fluir. Así pues, por qué razón nos preocupa tanto cuál es la forma en la que advertimos las metas. En este punto detectamos una cualidad hipotética en la intuición pudiendo ésta, servir de utilidad y de potencial en los procesos creativos. Y por tanto, si el mito tiene la disposición de insertar orden en el caos y la creación se nutre, en cierto modo, de caos, podríamos sugerir que el uso de las formas míticas no es más que el intento de traducir ordenadamente lo que ha sido gestado fuera de todo orden.

## 6.2- LA NATURALEZA DE LA INTUICIÓN

En este apartado indagaremos en las teorías del mito, analizando el pensamiento mítico y su vinculación con la intuición. Examinaremos las diferencias existentes entre los conceptos que rodean la idea mítica de la intuición en los procesos cognitivos y de creación, tales como la percepción, la imaginación, el instinto y los sentidos. Por otra parte exploraremos y reflexionaremos sobre lo propio de la intuición: sus atributos y rasgos identificables. Intentaremos acercarnos a la perspectiva actual de los discursos sobre intuición.

## 6.2.1- EL ENTORNO: FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL MITO DE LA INTUICIÓN

En primer lugar y antes de exponer cómo se comporta la intuición, debemos iniciar un recorrido por las nociones y conceptos que la envuelven. Por ello nos enfocaremos en observar la intuición desde sus bordes, revisando cuáles son las características que encierran al término enmascarándolo de misterio.

### EL PENSAMIENTO MÍTICO

James Hillman, profesor y psicólogo en EEUU, expone una particular teoría sobre el mito. Para Hillman el mito se encuentra detrás de cada explicación que damos de él, y no ofrece ninguna explicación de sí mismo. Según su parecer, la llegada de los mitos partió de los sueños, fue un intento del hombre primitivo de explicar el cosmos y los fenómenos naturales. Pero más importante que el origen del mito, es “lo que esconden” tras de sí. (Hillman 1998, p. 102-103)

Hillman nos introduce en la reflexión sobre los conceptos “*visible*” e “*invisible*”, describiendo una interesante definición sobre lo que es fácil y lo que es complejo para la comprensión. Para Hillman hablar de *aquello* que es desconocido por ser innombrable se encuentra en el terreno de “lo invisible”, en cambio aquello que es terrenal y accesible pertenece a “lo visible”. En este sentido Hillman nos propone un camino para recuperar los *elementos invisibles* y regresar a ellos con el fin de entender *lo complejo*. En este punto convergen otros autores como Hans Blumenberg quien describe el destierro de lo mitológico como la causa de nuestra tensión ante lo desconocido y ante lo que todavía no ha llegado, el futuro.

De modo que nuestras creencias separan el cielo y la tierra, la mente y la materia, la vida y la vida eterna, en definitiva una distinción abismal entre lo visible y lo invisible. A la cuestión de si existen medios para poder transportar lo visible a lo invisible y viceversa, Hillman plantea la siguiente respuesta: “Estos medios pueden reconocerse tradicionalmente como tres puentes; las *matemáticas*, la *música* y los *mitos*...El misticismo podría considerarse un cuarto puente, pero en este caso lo visible e invisible van unidos”. En el misticismo no existe ningún problema, ya que todas las cosas se fraguan en lo invisible, por tanto, no podría fraguar ninguna reflexión, ni relación racional entre los dos frentes de interés. Pero en la descripción de los tres medios anteriores, Hillman considera que quienes cruzan *el limbo* entre los dos mundos son (Hillman 1998, p. 103):

- Las **matemáticas**; con sus ecuaciones.
- La **música**; con las partituras.
- El **mito**; con sus personificaciones.

Las tres modalidades trasladan el misterio de lo invisible a procedimientos visibles con los que podemos trabajar: matemáticas superiores, notas musicales o imágenes míticas. Hillman resalta que nos atrae tanto el misterio incrustado en estos sistemas que, en ocasiones, confundimos los sistemas con el misterio mismo, en lugar de interpretarlo como indicadores de dirección. *"Olvidamos la antigua lección y confundimos el dedo que señala a la luna con la luna misma."* (Hillman 1998, p. 103)

Llegados a este punto podríamos considerar el pensamiento mítico como la tendencia de la intuición. Este parentesco de la intuición con la forma de operar de lo mítico parece caer en la inercia de ser confundido o malinterpretado, de forma que podríamos decir, entonces, que la intuición es mal interpretada en múltiples ocasiones. Si la intuición funcionase de la misma manera que el mito entonces es probable que hubiesemos confundido la intuición con el propio mito en lugar de entenderla como mera indicadora o como el *índice* de los objetivos que intentamos alcanzar.

Y es que los relatos que cuentan los mitos no están documentados en los libros de historia y en los poemas antiguos. Los lugares fabulosos del mito, dice Hillman (1998, p. 103-104), no son de este mundo, sino totalmente inventados, sólo son fábulas. Pero la vitalidad de los mitos no se apoya en hechos comprobados. Detrás de la fuerza que tienen los mitos no hay más que elementos invisibles. "Esta disolución en la incertidumbre pertenece a la misma naturaleza del mito". (Hillman 1998, p. 104). Es propio del mito que exista incertidumbre entre lo que oímos y entre lo que nos explican. Pero ¿qué esconden los mitos? La poesía y belleza de algunos relatos no sólo nos envuelven en una atmósfera de misterio sino que también nos cautivan con sus imágenes. Es aquí, en la apariencia de lo que los mitos nos relatan, donde nos detenemos, mientras que en sus profundidades podrían esconderse las verdades que más nos aterrorizan.

Los mitos personificados, captan la verdad básica del mito. La reflexión que nos interesa, en palabras del propio Hillman, es la siguiente:

la vida cotidiana, también está apoyada por elementos invisibles, abstracciones de la física de alta energía que componen todos los materiales visibles, palpables y duraderos con los que tropezamos, los elementos invisibles de la teología ante los

que nos arrodillamos, los ideales que nos llevan a la guerra y la muerte, los conceptos diagnósticos invisibles que explican nuestro matrimonio, nuestros motivos y nuestra locura. ¿Y qué decir del tiempo? ¿Lo ha visto alguien recientemente? Todos, elementos invisibles que damos por hechos sin la menor vacilación, parecen mucho más firmes y resistentes que las tenues fantasías del mito (Hillman 1998, p. 104).

Y todas estas clases de elementos invisibles obtienen su resistencia del apego que les tenemos. Si nos aferramos a nuestra serie favorita de elementos invisibles, entonces deben servir como rocas y darnos la misma sensación de solidez que el mayor de los elementos visibles. Henri Bergson ya explicó en *La evolución creadora* por qué preferíamos las partículas (visible) a los mitos (invisible):

El intelecto humano se siente a sus anchas entre objetos inanimados, en especial entre sólidos, donde nuestra acción encuentra su sostén y nuestra industria, sus herramientas...Nuestros conceptos se han formado de acuerdo con el modelo de los cuerpos sólidos...Nuestra lógica es ante todo una lógica de cuerpos sólidos. (Cit.en Hillman 1998, p.105)

La originalidad del pensamiento mitológico (imágenes extraídas de la experiencia) reside en desempeñar el papel del pensamiento conceptual. Los mitos han funcionado como motores para la resolución de los problemas de la humanidad. Ahora bien, la particularidad de la explicación científica, según Lévi-Strauss, reside no sólo en las relaciones prácticas e intelectuales de la ciencia, sino también en el hecho de que esta última explique su propia validez, así como la de aquello que es válido para el pensamiento mitológico. Lévi-strauss resalta un apunte interesante, según el cual la ciencia integra aspectos "cualitativos" de la realidad a causa del "significado" del pensamiento mitológico. Esta conjetura da como resultado una mente "civilizada" que incluye un saber; sin diferencias entre el fenómeno de la vida y del que sucede en nuestra mente. (Lévi-strauss 1987, p. 47-50)

## SENTIDO Y PERCEPCIÓN

Parece evidente que convivimos con demasiadas figuras míticas, *elementos invisibles* que nos controlan o descontrolan, proporcionándonos seguridad e inseguridad, que nos deprimen o animan, nos reprimen o nos liberan, nos aportan felicidad o la peor de las infelicidades. No obstante, lo que realmente nos interesa, no es averiguar cuáles son todas las mitologías contemporáneas que describen nuestros sistemas de funcionamiento efectivos sino ver cómo y de qué manera podemos desprendernos de aquellos elementos que obturan el desarrollo de

nuestras cualidades y nuestras potencialidades, a fin de reencontrarnos con nuestro *genio* o lo que en otro tiempo se llamó el *daimon*<sup>23</sup>.

¿Acaso es necesario un tipo de *sensibilidad* para darse cuenta de los apegos a los que nos vemos sometidos? Guy Claxton define *la sensibilidad* como una variación de la intuición. Desde este punto de vista, la intuición puede significar, también, la extracción de la máxima cantidad de sentido a la información disponible (Claxton 2002, p. 58).

Esta *capacidad consciente* o subliminal de prestar la “máxima atención” a los detalles proporciona una explicación del famoso sexto sentido. Podríamos, entonces, estar hablando de una especie de *sensibilidad perceptiva* capaz de detectar referencias que al intelecto le pasan de largo por irrelevantes, pero que al ingenio pueden serle de gran fundamento. Este tipo de sensibilidad ha sido nombrada por James Hillman la *sensibilidad del intelecto*, a la que William James ha determinado anteriormente como *sensibilidad mítica* (Cit. en Hillman 1998, p.106).

Henri Bergson llegó a la conclusión de que el intelecto no era apropiado para la vida real y para la explicación de la vida. El intelecto lucha contra otra clase de explicaciones, tales como el mito, mediante argumentos sólidos sustentados en pruebas y estructurados lógicamente (Hillman 1998, p. 105). W. Wordsworth, citado en *Sobre cierta ceguera de los seres humanos* de William James, pudo percibir los elementos invisibles propios de la lógica de los cuerpos sólidos:

A cada forma natural, roca, fruto o flor,  
incluso las piedras sueltas que cubren el camino,  
di una vida moral: vi que sentían  
o las uní a un sentimiento: la gran masa  
yacía empotrada en un alma que se avivaba, y todo  
cuanto contemplaba exhalaba un significado interno.  
(W. Wordsworth, en William James. Cit. en James Hillman 1998, p. 106)

---

<sup>23</sup> *Daimon*, que en la psicología griega era el hado personal, aquí es entendido como el genio (*genius* latino), y que en términos más modernos, como expone J. Hillman, lo hemos transpuesto como “ángel”, “alma”, “imagen”, “paradigma”, “guardián” o el “sino”. En el mundo antiguo, dice Hillman (1998, p. 259) un *daimon* era una figura procedente de otro lugar, ni humana ni divina, algo intermedio perteneciente a una “región media” a la que pertenecía el alma. El *daimon* tenía más de realidad psíquica íntima que de Dios, era una figura que podría presentarse en un sueño o enviar señales como un augurio, una corazonada o un impulso erótico. Según esta lectura, expone Hillman, “seguir el *daimon* contribuye a la formación del carácter o de los hábitos de conducta apropiados. El *daimon* sería los rasgos del carácter arraigados que inhiben los excesos, impiden el orgullo engreído y le hacen conformarse a las pautas de su imagen (genio)”. En este sentido, la imagen visible de nosotros muestra nuestra verdad interior. De modo que para no ser engañados, “es decisivo ver generosamente, con agudeza, pudiendo discernir entre la mezcla de rasgos en vez de una masa general, y ver a fondo en las sombras” (p. 260).



Hillman señala éste pasaje de Wordsworth no sólo por la expresión de un sentimiento, que se muestra, también, como pensamiento mítico. En este, “Vi que sentían” manifiesta una sensibilidad del intelecto que es capaz de recibir y comprender las informaciones de cosas invisibles. Esta *sensibilidad* del intelecto, o sensibilidad mítica, según W. James, “permite observar el avivamiento del alma en la que están encajadas nuestras vidas” (Hillman 1998, p.106).

Según Claxton (en Atkinson y Claxton 2002, p. 58), F. Scott Fitzgerald, ilustra en su obra *Suave es la noche* cómo el *sexto sentido* puede, en ocasiones, reducirse a una aguda utilización de los otros cinco. F. Scott Fitzgerald estaba fascinado por el fenómeno de la *Percepción subliminal*. Claxton (p.58) extrae de Peirce y Jastrow (1884, p. 83) esta alusión a la percepción inconsciente. En 1884, C. S. Peirce y Joseph Jastrow realizaron un estudio sobre *percepción inconsciente*, cuya conclusión apuntaba a la idea de que “somos capaces de percatarnos de lo que ocurre en la mente de los demás mediante sensaciones tan sutiles que ni siquiera podemos darnos cuenta de que las tenemos”. La perspicacia, así como ciertos fenómenos aparentemente telepáticos, pueden explicarse del tal modo (p.83).

## El *sentido* de la percepción

Para aclarar un poco más de que manera interactúa sobre nosotros la percepción, analizaremos tres ejemplos que James Hillman (1998, p. 127-130) expone sobre los relatos de algunas mentes creativas. El objetivo de estas narraciones sobre *genios* que fueron advertidos gracias a la percepción de su entorno, intentarán detallarnos un punto de vista diferente sobre lo que se supone es el “don de la percepción”.

- El primer relato narra como en el siglo XIX, William James profesor de Harvard, tenía una alumna judía californiana, bastante lenta en los estudios, que aparentaba no entender muy bien sus explicaciones. Esta alumna llegaba tarde a las clases y cometía faltas de ortografía. James, le permitió presentar una hoja en blanco en uno de sus exámenes y le dio una calificación final alta, ayudándole a iniciar sus estudios en medicina. La muchacha resultó ser Gertrude Stein <sup>24</sup>, la misma que conocemos diez años

---

<sup>24</sup> Gertrude Stein (1874-1946) nació en Allegheny (Pennsylvania). Fue estudiante en el Radcliffe College y en la facultad de Medicina de la Universidad Johns Hopkins. En 1903, se trasladó a París. Sus primeras obras que gozaron de reconocimiento fueron *Tres vidas* (1908), *Ser norteamericanos* (1925), *historia sobre su familia y Conferencias* (1935), una colección de charlas. Poesía experimental; la novela *Lucy Church Amiably* (1930); la *Autobiografía de Alice B. Toklas* (1933), Cuatro santos en tres actos (1934), ópera, Francia (1940), Las guerras que he visto (1945) donde nos cuenta su vida en Francia durante la II Guerra Mundial, *Brewsie y Willie* (1946). Además entre sus escritos destacan *La madre de todos nosotros* (1947), ópera basada en Susan B. Anthony, *Últimas óperas y dramas* (1949) y *Retratos* (1951). En su casa de París se reunía un importante grupo literario, formando por escritores como Sherwood Anderson, Ernest Hemingway y

después en París. Al parecer W. James vio algo peculiar en aquella chica.

- El segundo relato nos cuenta cómo un hombre que había recibido cierta educación literaria en Yale, llamado Phil Stone, tomó bajo su cargo como entrenador y mentor a un joven de la localidad. El joven, bajito, delgado y gran bebedor, no sólo fingía ser británico y usaba bastón si no que escribía maravillosos poemas. Todo ello ocurría en una pequeña población de Mississippi durante la primera guerra Mundial. Phil Stone escuchó al muchacho (a quién la psicología junguiana podría llamar hoy un *"puer típico"* y percibió su singularidad. El muchacho llegaría a ser el hombre William Faulkner <sup>25</sup>, quien recibió el premio Nobel de literatura en 1949.
- Y una vez más James Hillman nos muestra como actúa la percepción, definiéndola como *"ver más allá de lo que el muchacho es, para ver aquello que algún día llegaría a ser"*. En el tercer y último relato describe como en 1831 un maestro de escuela llamado John Hanslow sugirió que se nombrara *naturalista* a uno de sus antiguos alumnos. El joven tenía veintidós años y había sido bastante deficiente en la escuela, negado en matemáticas pero entusiasta coleccionando escarabajos que buscaba en el campo. Por su tipo y su clase apenas se diferenciaba de los demás: le gustaba la caza y el tiro u se proponía ser clérigo. Tenía, lo que hoy diríamos un complejo familiar con la madre y estaba dominado por el padre. Pero Hanslow vio algo en él y persuadió a las personas implicadas incluido el mismo alumno para que emprendieran aquel viaje. El muchacho se llamaba Charles Darwin. En este caso, la percepción de su profesor significó el cambio esencial para la vida de Charles Darwin. (Hillman 1998, p. 130)

Existen muchísimos más ejemplos de percepción y muchos personajes a lo largo de la historia han sido mentores y preceptores gracias no sólo a la capacidad de

---

Thornton Wilder. Stein colaboró de forma activa con los pintores del movimiento cubista y a través de sus escritos captó la atención de un amplio círculo internacional sobre el arte moderno (2015: web).

<sup>25</sup> William Faulkner nació en Nueva Albany, estado de Mississippi, donde creció y fue fuertemente influenciado por el estado, así como el ambiente general del Sur. Mississippi marcó su sentido del humor, su fuerte caracterización del carácter típico sureño y sus temas atemporales. Muchas de sus obras se desarrollan en Yoknapatawpha, un condado ficticio de Mississippi. Algunos de sus trabajos más populares son *Mientras agonizo*, *The Unvanquished*, y *El ruido y la furia*. Sus últimas piezas maestras se considera que son *Absalom, Absalom*, *The Reavers* y *Luz de Agosto*. Durante los 1930s en un esfuerzo por hacer algo de dinero, se embarcó en un libro sensacionalista que llamó *Santuario*. Sus temas del mal y la corrupción continúan siendo relevantes en la actualidad. La secuela del libro, "Requiem for a Nun", es la única obra de teatro que publicó. La introducción es una única frase que abarca unas cuantas páginas. Recibió el Premio Pulitzer por "A Fable", y ganó el "National Book Award" (póstumamente) por sus "Collected Stories". Está considerado uno de los creadores de ficción más monumentales de la historia de la Literatura.

percibir sino a las relaciones presididas por los afectos del corazón. Según señala Hillman (1998, p.129) el funcionamiento de la percepción creativa en los asuntos humanos no sólo pertenece al terreno de la razón sino al terreno *transhumano* y en el arte de la tutoría, esta cualidad comienza cuando la imaginación de uno puede enamorarse de la fantasía del otro. De modo que, *ver es creer* -creer en lo que uno ve- y esto confiere al *instante* creencia a quienquiera o cualquier cosa que la vista reciba. El don de la vista sobrepasa los dones de la percepción, pues esa clase de vista es una bendición, lleva a cabo una labor transformadora. Como dice Guy Claxton:

...solemos considerar nuestras percepciones como si fueran impresiones precisas y directas de la "realidad" e ignoramos la idea vital de la Escuela Gestáltica de psicología, que "No vemos las cosas como son, sino como somos (Cit. en Claxton, en Atkinson y Claxton 2002, p. 64).

Pero para Rudolf Arheim (1969, p. 27-32) la percepción visual no es un registro pasivo sino un registro activo de la mente que implica la resolución de problemas. Para Arheim la percepción actúa de forma activa como cognición. Las llamadas operaciones cognoscitivas nombradas como pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma. Arheim considera que algunas de las operaciones implicadas en el proceso de percepción son:

- Exploración activa
- Selección
- Captación de lo esencial
- Simplificación
- Abstracción
- Análisis y la síntesis
- Complementación y corrección
- Comparación o Solución de problemas

Arheim describe lo cognitivo cómo operaciones mentales implicadas en la recepción, almacenaje y procesamiento de la información:

- Percepción sensorial
- Memoria
- Pensamiento

- Aprendizaje

Y es que para Arheim (1998), como ya hemos explicado en el apartado anterior, la percepción visual es pensamiento visual porque *el pensar es perceptual*. La percepción no significa lo mismo dependiendo del enfoque desde donde se observe, así pues, la percepción puede significar cosas diferentes para diferentes personas;

- 1- Para algunos el término significa sólo lo que los sentidos reciben en el momento en que el medio exterior los estimula.
- 2- Otros, incluyen en él toda clase de conocimiento obtenible sobre algún objeto del mundo exterior.
- 3- Y quienes utilizan el término en su más amplia acepción pueden afirmar que incluyen el pensamiento en la percepción.

El interés de Arheim se centra en las capacidades de la mente humana, que intentan obtener información sobre el mundo exterior e interior y de ninguna manera son dependientes de la conciencia o del cerebro. Esta consideración de Arheim se nutre de comprobar que esta premisa se hace presente en la vida animal y natural. El estado vigilante de la mente humana activa es la última manifestación de la lucha por la supervivencia que hizo a los organismos primitivos sensibles a los cambios del medio. Percibir es una habilidad, es una amplitud de visión. Los sentidos que captan en la distancia no sólo procuran un amplio margen a lo que se conoce sino que también alejan al que percibe del impacto directo del asunto explorado. (Arheim 1969, p. 28). Así pues, la actividad de los sentidos es una condición indispensable para el funcionamiento de la mente en general. Para Arheim el sentido de la vista es fundamental, ya que el ojo comprende de una sola vez el espacio total en tres dimensiones y comprende los múltiples cambios de forma y lugar por medio de la proyección óptica. La visión es, por tanto, el medio primordial del pensamiento.

El filósofo Ortega y Gasset escribía como “la mayoría de la gente no puede ‘decir’ cómo es la persona que tiene delante” (en Hillman 1998, p.131). A este respecto Hillman aclara que no poder *decir* cómo es no quiere decir que no *podamos ver* cómo es. Este “ser percibido” supone un permitir que a uno también le vean. “Ser” es ante todo ser visible, exponerse tal y como se es. Y Ver el *sino* (en cuanto a destino), el carácter o el *daimon* requiere tener vista para *captar* la imagen, para ver lo que se exhibe y el lenguaje para decir lo que vemos (Cit. en Hillman 1998,

p.131). En este sentido, "Ser es ser percibido" decía el filósofo irlandés George Berkeley (1685-1753). Existimos y damos cuenta de nuestra existencia en virtud de la percepción (p.133).

El fracaso en nuestros amores, amistades y familias a menudo se reduce a fracasos de la "percepción imaginativa". La percepción imaginativa requiere paciencia. La máxima de los alquimistas de sus laboriosos y frustrantes experimentos "en tu paciencia está tu alma". Y es que descubrir requiere, principalmente, paciencia. Un requisito previo para la originalidad es sin duda, dice Bohm, que la persona esté dispuesta a aprender algo nuevo, aunque esto signifique que las ideas o conceptos con los que se siente identificada se derrumben. (Bohm 2001, p. 34) Existe una rutina y una especie de percepción mecánica que utilizamos todos los días para manejar lo que nos es familiar. Pocas personas llegan a observar algo más que un reducido número de características a las que están habituados por sus amigos, por los lugares donde viven, etc. Pero la percepción real, capaz de ver algo nuevo, requiere que estemos atentos, alerta, conscientes y que seamos sensibles (Bohm 2001, p. 35).

## INSTINTO E IMAGINACIÓN

Debido al desconocimiento de la intuición, en muchas ocasiones hemos llegado a confundirla con el *instinto*. Para desvelar las semejanzas que nos han llevado a entender a la intuición como parte de nuestra naturaleza instintiva, describiremos los rasgos más característicos del instinto, así como los matices que lo diferencian con respecto de la intuición.

### La respuesta instintiva

Como hemos podido observar, en ocasiones, la determinación respecto a las respuestas instintivas y el proceder intuitivo no parece quedar muy claro. Instinto e intuición han sido términos que se han utilizado de forma idéntica para designar operaciones viscerales que suponen respuestas fisiológicas y que las ciencias del conocimiento han tratado de estudiar.

La inteligencia, para Bergson, parece ser una actividad que proporciona a la persona instrumentos artificiales mediante los cuales puede incrementar su potencia o su defensa. Para ello recurre a la abstracción, intentando fijar el carácter azaroso y móvil de la realidad en conceptos fijos e inmóviles. El instinto, en cambio, es una actividad que utilizará nuestra inteligencia, con el objetivo de

entrar en contacto con la realidad, los instrumentos que el individuo posee ya naturalmente. Su acción es espontánea. Por consiguiente, el concepto de “duración” de Henri Bergson <sup>26</sup>, del que ya hemos hecho mención en el apartado anterior, posee una estructura alejada del determinismo. Su realización es producto de algo que actúa fuera de todo esquema determinista, *el impulso vital* (el núcleo más profundo de la realidad). La actividad cognoscitiva del hombre en Bergson se revela bipolar; inteligencia e instinto, y pese a ser aparentemente distintos, no son separables uno del otro. Bergson intentó recurrir a la intuición para buscar en ella un tipo de conocimiento superior al científico. Pero al final del camino, la intuición reveló su índole no cognoscitiva y acabó disolviéndose en la oscuridad del acto místico, desmoronándose en la mística. El intento de Bergson por generar lo que llamó una filosofía del movimiento decayó, en realidad, en una filosofía de la evasión y de la inmovilidad. Y es que para Bergson, "cuando el instinto alcanza una plena consciencia y adquiere un carácter desinteresado, deja de ser puro instinto <sup>27</sup> para convertirse en intuición"(Geymonat 2006, p.635-637).

Basándonos, por tanto, en la primera filosofía bergsoniana y en su concepto de “duración”, podríamos suponer que, tampoco, la intuición es inmediata siempre. Sustituida la detención por continuación, hay fluidez y entonces la intuición incorpora una “toma de conciencia”, la cual no parece ser del todo inconsciente como se le ha atribuido convencionalmente. Esta hipótesis desmentiría que fuera una *ilusión fantástica* que residiera en las mentes de creadores o inventores, pasando a ser una cualidad fundamental de los procesos creativos y cognitivos.

En Bergson, los significados sobre los órganos y facultades naturales del individuo desembocan en una vertiente filosófica contemplativa. Este carácter místico en su filosofía no ayuda a desvincular la faceta mitológica del término intuición. Aun así, sin duda, hemos de rescatar el testimonio de Bergson para seguir desenmascarando la terminología y poder, así, construir un puente hacia una

---

<sup>26</sup> En la primera mitad del siglo XX el filósofo Henri Bergson desarrolló una filosofía que intentaba servir de reacción crítica a las concepciones racionalistas. De acuerdo con el espiritualismo tradicional Bergson exalta el valor de la conciencia interior, capaz —según él— de revelarnos algo real originario que la experiencia ordinaria no llega a conocer. Bergson propondrá una filosofía más compleja. El problema que proporciona el medio por ahondar en la bipolaridad de nuestro ser es el tiempo. Según el concepto de tiempo de Bergson, *la duración* produce un “proceso fluido que conserva lo pasado y crea lo nuevo”. Para Bergson, la ciencia tiene una concepción mecánica del tiempo, entendiéndolo como la sucesión de instantes que se siguen unos con otros (ejemplo; un film cinematográfico se sucede fotograma a fotograma), pero para la conciencia el tiempo es una duración (irreducible al instante) y ésta es la concepción de Bergson. La realidad de la conciencia no posee pasado, presente y futuro. De esta manera, la teoría de Bergson supuso nuevas hipótesis sobre los procesos cognitivos (en Geymonat 2006, p. 635).

<sup>27</sup> Este es el enfoque o sentido en que nosotros lo utilizaremos en este estudio.

*práctica del movimiento*, como deseaba Bergson, o bien hacia el *pensamiento práctico*, tal y como diría de Bono.

Por el contrario, para el pensador y psicólogo Edward De Bono (1992, p. 13) existen unos estadios del conocimiento que definirá de una manera específica: procedimientos básicos del conocimiento. Este proceder se distingue en instinto, aprendizaje y comprensión hasta entablar un diálogo entre los tres episodios del individuo. Según este autor, *saber cómo actuar* depende de la interacción específica de los procesos básicos del conocimiento, entendidos aquí como *aprendizajes de primera y segunda mano*, sin los cuales las respuestas creativas son de difícil elaboración. El instinto se compone básicamente de una reacción fija (Ídem). Más aún, se manifiesta como una respuesta integrada en el organismo, caracterizada por ser una respuesta específica a situación específica. Las ventajas del instinto es que se trata de una respuesta inmediata y perfecta. No requiere aprendizaje y su sentido nunca cambia. La desventaja es que no se puede modificar la respuesta y adaptarla a otra situación. Dichas reacciones instintivas son limitadas y, por tanto, es imposible hacer frente a nuevas situaciones.

El instinto parece alejarse de su parentesco con respecto a la intuición, ya que esta última no es una reacción sino que opera como un *indicio* con el que podemos contar. Como diría Pierce (1868), "la intuición se muestra como una premisa y no como una conclusión en sí misma", por tanto esta característica la diferencia del puro instinto. Por otro lado, los instintos son influyentes y repercuten en la manera en la que fluyen las intuiciones. En palabras de De Bono (1992, p. 152) "la intuición supone un salto en el pensamiento lógico y es más bien un modo de descubrir nuevos caminos", un modo activo de comprender, que una reacción fija. De igual modo, otro de los elementos que rodean a la intuición y que participan de los procesos de creación es la imaginación. Esta última, por lo general, ha sido un componente relacionado con la mitología, la cual ha gozado de una reputación saludable en los procesos de resolución de problemas y en el campo de la creatividad.

## La representación imaginada

La palabra imaginación, según David Bohm (2001, p. 101), posee un significado que ha de quedar restringido por su referencia implícita *al poder de crear imágenes mentales*. No obstante, este poder se ha visto como una capacidad mecánica de distribuir y ordenar las imágenes del pensamiento vinculadas a la memoria, con cuya ayuda la mente en el mejor de los casos hace una especie de ajustes

rutinarios, y en el peor, inventa cosas para engañarse a si misma, a fin de poder alcanzar su propio placer. Para Edward De Bono (1992, p. 157), “la imaginación es un concepto de difícil definición” y de la que resulta complicado dar una explicación precisa, pero de la que se extraen cuatro aspectos fundamentales:

- 1) **Eficacia de la imagen.** Cuando imaginamos podemos hacerlo con gran energía y tal vitalidad implica riqueza de detalles.
- 2) **Múltiples opciones.** La imaginación tiene acceso a los conocimientos que vamos adquiriendo y uno de sus aspectos es la riqueza de las variaciones que la imaginación produce.
- 3) **Diferentes formas de considerar un elemento.** Esto significa plantear diversos enfoques para mirar una misma cosa.
- 4) **Imaginación creadora.** Es el aspecto de la imaginación que incluye la fantasía y la capacidad de descubrir algo de lo que no tenemos experiencia directa. Y este es el aspecto en el que nos centraremos más adelante.

Así pues, según De Bono, las formas de llevar a la práctica las ideas provienen de un cerebro imaginativo. Si poseemos imaginación somos capaces de descubrir distintas maneras de hacer una cosa para luego realizar la mejor elección. En ocasiones, si no se pueden concebir otras explicaciones, es difícil convencerse de que la única explicación que tenemos sea absolutamente correcta. “Muchas veces la prueba no es sino falta de imaginación” (De Bono 1992, p. 165). La fluidez de los procesos básicos de pensamiento, continuar y relacionar, según De Bono, depende mucho de la imaginación. Pero aunque la imaginación pueda suponer un punto de partida y acrecentar la fluidez de los procesos de pensamiento no tiene en sí misma la virtud de hacerlos más correctos o más útiles (De Bono 1992, p.166).

De modo que la imaginación en cuanto tal no es creatividad, dice De Bono, como tampoco lo son los números con respecto a la matemática. Pero es uno de los elementos constitutivos de la creatividad. “La imaginación no es, como sugiere la etimología, la facultad de formar imágenes de la realidad; es la facultad de formar imágenes que sobrepasan la realidad” (Gaston Bachelard 1994, p.31, cit. en Asunta Ayensa 2006, p. 239).

A menudo tendemos a ver la realidad sólo como contenido, olvidándonos quizá de lo más importante: las estructuras constituyentes que encierran la fuerza



impulsiva de la imaginación. Asunta Ayensa en su artículo “En defensa de la imaginación como fundamento de la vida psíquica y de la creatividad”, considera que sobre la base de la memoria se eleva la imaginación, pero no queda reducida a ella, como en Bergson, sino que es también potencia y fuerza impulsora. En palabras de Bachelard “es preciso hallar, detrás de las imágenes que se muestran, las imágenes que se ocultan, ir a la raíz misma de la fuerza imaginante”. (Bachelard 1994, p. 9, cit. en Asunta Ayensa 2006, p. 237).

Según Ayensa, la imaginación se encuentra en la base de toda creatividad, es productora y reproductora. Ahora bien la imaginación creadora o productora no trabaja desde la nada, sino partiendo siempre de un material ya dado. Esta última, tiene una actividad prospectiva, que la colocaría por delante de la percepción, “como una aventura de la percepción” (Bachelard 1994, citado en Asunta Ayensa 2006, p. 239), lo que nos obliga a considerar la imagen percibida y a la imagen creada como dos instancias psíquicas diferentes. La imaginación creadora, por tanto, tiene funciones muy distintas de las de la imaginación reproductora, la cual se sirve solamente de la percepción y la memoria.

Al igual que Bachelard, Gilbert Durand (cit. en Ayensa 2006, p. 239) considera la imaginación como un dinamismo organizador y factor de homogeneidad en la representación. La imaginación es potencia dinámica que deforma las imágenes proporcionadas por la percepción y reforma las sensaciones convirtiéndose en el fundamento de la vida psíquica. Según Durand (en Ayensa 2006, p. 245) la imaginación ha tenido grandes consecuencias en la historia del pensamiento. Algunos estereotipos de la imagen han producido un rechazo de la imaginación, lo que nos advierte que los mitos siguen enraizados en nuestro interior.

Owen Barfield (cit. en David Bohm 2001, p. 83) lo ha expresado en su libro *What Coleridge Thought* como una distinción entre dos formas extremas de imaginación, que para Coleridge era la misma esencia del pensamiento. Coleridge, poeta, filósofo y uno de los mayores exponentes del movimiento literario romántico, dio el nombre de “imaginación primaria” a un extremo y el de “fantasía” al otro. La “imaginación primaria” es un acto de percepción creativa a través de la mente, en el cual las imágenes suelen ser nuevas y originales en lugar de proceder de la memoria. En el otro extremo, la “fantasía” es principalmente una construcción que implica la unión de imágenes separadas y distintas que ya están en la memoria.

Entre ambos extremos existe toda una gama de posibilidades a través de las cuales se mueve el pensamiento. Coleridge, tal como Owen Barfield ha expuesto,

era ambiguo respecto a la naturaleza de la relación entre la imaginación primaria y la fantasía. El propio término “imaginación primaria” tendería a sugerir que la fantasía, en cierto sentido, habría de considerarse como una especie de “imaginación secundaria” (Bohm 2001, p.84).

Así, esta exploración sobre el tema nos proporciona una idea de polaridad sobre el término. Lo que Coleridge considera imaginación primaria será atribuido al despliegue de la revelación original y creativa a través de dichas imágenes, mientras que lo que considera fantasía será caracterizado por los aspectos más rutinarios y mecánicos del pensamiento. En consecuencia, la actividad indicada por la palabra “imaginación” oscilará entre los extremos de la revelación imaginativa y la fantasía imaginativa. Como señala Bohm, en el campo de la ciencia el aspecto más creativo y original se ha visto en el desarrollo de teorías. Bohm resalta que el propio vocablo ‘teoría’ nos proporciona ya pistas significativas respecto a lo que esto implica, pues procede de la palabra griega *theoros* (espectador), formada de *thea* (vista) y *horar* (ver), compartiendo la misma raíz que el término *Theatron* (teatro), que en griego significa “lugar para ver” o “ser espectador”. Lo que significa que la teoría se ha de contemplar básicamente como una forma de ver el mundo a través de la mente, a la manera de una “revelación” y no como una forma de conocimiento sobre lo que es el mundo (Bohm 2001, p.85). Por ejemplo, el propio Newton<sup>28</sup> es un caso que explica esta manera de entender la realidad desde una postura revelada. Reflexionando sobre la conducta de la materia, Newton, creó la teoría de la gravitación universal, en la que dijo que todos los objetos se atraen mutuamente. Ésta teoría supuso una nueva forma de ver el firmamento. Esta “revelación” de Newton, fue sin duda bastante distinta del proceso ordinario de pensamiento discursivo, en el que un paso sigue al otro en un orden relativamente lógico. Fue, según Bohm (2001, p. 87), en un caso extremo, algo que todo el mundo experimenta cuando piensa en un problema que presenta una serie de factores contradictorios o confusos. Algo que es una intuición, una nueva totalidad, que en esencia se produce fuera del tiempo y aparece en la mente, desvaneciendo la confusión y la contradicción. En su origen, esta nueva totalidad sólo está implícita

---

<sup>28</sup> En la antigüedad tenían la teoría de que la materia celeste era distinta de la terrestre, razón por la cual era normal que los objetos de la tierra cayeran y los celestes, como la luna, permanecieran en el cielo. Pero en la era moderna se desarrolló la visión de que no existía una diferencia esencial entre materia terrestre y celeste. Y Newton en una repentina percepción, (en una *intuición*), vio que la manzana caía, así pues, lo mismo sucedía con la luna, y con todos los objetos. La razón por la que la luna no alcanzaba la tierra fue explicada por el movimiento de fuerza centrífuga. Este movimiento aparta a la Luna del centro de la tierra a una velocidad que equilibra el movimiento de caída, de forma que su órbita describe aproximadamente un círculo, a una distancia constante de la Tierra (Citado en David Bohm 2001, p.86).

(desplegándose) a través de alguna imagen mental que, por así decirlo, contiene las principales características de la nueva percepción que se nos presenta en nuestra “visión mental”. La percepción que implica este despliegue es lo que podemos denominar revelación imaginativa (o imagen creativa).

De modo que el despliegue integral que aporta la *revelación* desempeña un papel necesario, pues con su ayuda la *mente*, entendida aquí en un sentido analítico, como lugar de producción y procesamiento de información, puede captar el significado de lo que se ha generado en el momento de visión. A partir de esa comprensión, la mente puede seguir pensando y razonando aún más en las consecuencias implicadas de la nueva revelación. Y, entonces, en este último punto del proceso es cuando la fantasía imaginativa, o imaginación constructiva, como la define Bohm (Ibíd.), empieza a ejercer su labor. La revelación y la fantasía son, en primer lugar, dos modos cualitativamente distintos de funcionamiento mental, y en este sentido Coleridge tenía razón al decir que eran de distinto temperamento. Cada acto de descubrimiento cuenta con ambos aspectos, simultáneamente conectados y relacionados.

En síntesis, podemos resumir este punto dedicado a los factores que rodean a la intuición de la siguiente manera. En primer lugar, y a fin de evitar malentendios, cabe destacar lo que ya hemos sugerido en páginas anteriores: es decir, la intuición ha sido a menudo confundida con los procesos de conocimiento, confinando el proceso intuitivo (del que hablaremos en páginas posteriores) en los moldes y esquemas de pensamiento propios del proceso racional de conocimiento y por tanto, impidiendo ver el posible (veremos hasta qué punto) grado de autonomía que cabe concederle a la intuición en dichos procesos.

Y en segundo lugar, cabe recordar el sentido de los términos que hemos manejado hasta el momento. Lo haremos así con el fin de agilizar la comprensión de los próximos epígrafes. En ese sentido, merece la pena recordar los siguientes conceptos básicos:

- *El pensamiento mítico* es una forma de pensamiento que hunde sus raíces en la condición social y simbólica, sea cual sea la evolución de la misma. Su producción organiza y estructura significados que atañen al origen, el desarrollo y el destino de las comunidades humanas. De ahí, que al instaurar un orden de la realidad a través del relato, ofrezca un puente entre dos mundos: el visible y el invisible.

- *La percepción* es la capacidad de recibir la imagen exterior o la idea de aquello que es externo a nosotros. Capta mediante los sentidos, y al hacer esto, no sólo establece un registro pasivo de la realidad sino que interviene *activamente* en la misma.
- *El sentido*, en tanto que algo es percibido es también vivido. El organismo del ser humano parece funcionar de forma conectada, de modo que lo que es visto o escuchado es a su vez sentido, en tanto que las percepciones son respuestas que están interconectadas con el resto del individuo. El pensamiento se enlaza con los sentidos por medio de la sensibilidad.
- *El instinto* supone una respuesta fija. En este sentido es una forma innata de responder a estímulos externos, produciéndose de forma inmediata y empleándose en una situación determinada y no pudiendo ser aplicado en nuevas.
- *La imaginación* puede ser creadora o reproductora. Por ello podemos recuperar ideas o imágenes y confeccionar otras, así como inventar por medio de la fantasía nuevas respuestas, y aunque ilógicas, pueden servir de alimento a la inteligencia que las crea.
- *La comprensión* es el resultado al que aspira el proceso cognitivo. Supone pasar de una situación desconocida a una conocida. Es el nexo en común que sirve de objetivo a los distintos procedimientos del conocer.

## 6.2.2- LA IDENTIDAD DE LA INTUICIÓN: PROPIEDADES Y COMPORTAMIENTO

### 6.2.2.1- PROPIEDADES DE LA INTUICIÓN

El investigador Tony Bastick en su obra *Intuition: How we think and act* enumera 20 propiedades que se le atribuyen a la intuición, de las cuales Guy Claxton ha extraído siete cualidades esenciales que la caracterizan (Bastik 1982, cit. en Claxton 2000, p. 60-61):

1. La característica más común: la oposición de la intuición al pensamiento abstracto, lógico o analítico.

2. La percepción de las relaciones entre los elementos de una situación o problema. Es, por tanto, habitual que se la considere sintética; proporciona una sensación de la estructura total a diferencia de la suma de partes del pensamiento analítico.
3. En el ámbito de la Creatividad existe un punto de vista desde el que la intuición supone una reformulación de la situación: una luz en el proceso, un nuevo punto de partida. El método rutinario para la solución de problemas acepta la formulación inicial. La intuición en su calidad de perspicacia implica la reorganización de la manera de percibir el asunto, a menudo, eliminando alguna premisa (bloqueo o incomunicación) inconsciente que ha impedido la aparición de la respuesta.
4. La evidente relación entre intuición y experiencia entendida ésta como vivencia, práctica o aprendizaje. Los individuos creativos suelen ser aquellos que, al estar inmersos, en el estudio de un área, son capaces de utilizar el "caudal" de sus experiencias de manera novedosa, flexible e integradora.
5. La intuición no sólo comercia con la comprensión conceptual, sino también con la relevancia, con aquello que es importante y, sobre todo, fundamental.
6. La intuición descansa sobre procesos mentales que no son conscientes. Resultan operaciones que se resisten a cualquier esfuerzo por hacerlas conscientes o ser controladas por la conciencia.  
En nuestra opinión, es cierto que existe una fase previa en la que la *conciencia* (entendida como *comprensión racional*-conocimiento explícito) no interviene en la intuición, de ahí decir que muestra cierta resistencia en ser controlada. Pero *hay un momento o etapa* en la que aquello que está en el inconsciente emerge hacia lo consciente.
7. La intuición viene acompañada de una sensación subjetiva de su "grado de acierto" que va desde una simple "conjetura" hasta la "certidumbre".

Por otra parte Mangan (1993, p.62), describe el mecanismo de la intuición como un sentimiento que actúa como una especie de resumen consciente de una serie de procesos y juicios inconscientes que no pueden aflorar como tales. La intuición, según el enfoque de Mangan, se compone de ese tipo de referencias taquigráficas que habitan en los "fleclos de la conciencia" y que nos recuerdan la preocupación

por la percepción que reflejaba William James en su obra *Principios de la Psicología* de 1890, en la cual resaltaba la necesidad de “la restauración de lo impreciso a su legítimo lugar dentro de nuestra vida mental”<sup>29</sup>.

De tal manera, y considerando la aportación de la explicación de Mangan como una clave, hagamos la siguiente suposición: si entendemos que la conciencia no es una simple *caja cerrada*, tal vez podríamos pensar que es una *caja abierta* o que ni siquiera la caja existe. En estos llamados “fleclos de la conciencia” se podría estar identificando un lugar de la conciencia que es abierto y que permite una conexión con lo que no comprendemos racionalmente pero que es atendido por otros módulos de nuestro sistema mental. Así pues, podríamos entender que existe algún cauce por el cual es posible la integración de las partes en el todo. Según Marcie Bouvouvalas (en Floyd y Ardvison 1997, p. 7) las diferentes perspectivas de la literatura tienden a converger en torno a la determinación de que la intuición representa una forma de conocimiento directo que se filtra en la conciencia sin la meditación consciente de la lógica y el proceso racional. Lo que se afirma aquí es una manera de conocer al margen del proceso deliberado e intencional. No obstante, hablamos de un tema espinoso, ya que existen diferentes posiciones respecto a la naturaleza del origen de la información. Así, mientras algunos investigadores sostienen la posición de que la fuente es una *aprehensión directa* que se encuentra fuera de los canales sensoriales, otros en cambio afirman que tal conocimiento puede venir, primero de los sentidos, pero a través de “la conciencia subliminal o no consciente” (John Bargh, 2011) que se almacena en el inconsciente antes de llegar a la conciencia .

## 6.2.2.2-COMPORTAMIENTO DE LA INTUICIÓN

### El estado de Fluidez

Claxton explica que esta idea general del término intuición, como “aprehensión inmediata (de acciones o juicios inspirados) y sin la asistencia del pensamiento ni del razonamiento”<sup>30</sup> comprende distintas áreas de la práctica y desarrollo profesional:

---

<sup>29</sup> Mientras que W. James habla de “lo impreciso”, J. Hillman nos habla de los “elementos invisibles”, en definitiva todas estas expresiones que intentan identificar *aquello* a lo que no somos capaces de dar un sentido preciso.

<sup>30</sup> *Diccionario del Siglo Veinte*, de Chambers (en Atkinson y Claxton, 2002, p. 53).

1. Una de estas áreas es la *pericia*: el manejo espontáneo y *fluido* de los campos de acción, tanto familiares como complejos.

El exceso de *conciencia* o reflexión sobre las propias actuaciones, puede producir una pérdida de fluidez en la acción. Aquí conciencia entendida como conocimiento atento de la cosa en sí. Pero, ¿hablamos de una nueva conciencia o de un estado peculiar de la conciencia? Para Claxton, el virtuoso intuitivo, como llama a los profesionales que hacen uso de la intuición, se despliega sin ningún tipo de obstrucción. El experto puede, en palabras de Claxton, “pararse a pensar” en medio de su actuación. Su “maestría” no se puede traducir automáticamente en descripciones explícitas y explicaciones, ya que ha sido expuesto que todavía existe un “abismo entre *ser capaces de hacerlo* y *ser capaces de articular lo que se está haciendo*”. Michel Polanyi (1958) “sostiene que el *virtuosismo* no puede ser totalmente explicado porque abarca observaciones, distinciones, sentimientos, patrones de percepción y matices que son demasiado sutiles para ser capturados con precisión mediante una red de palabras” (Claxton 2000, p. 53)

Claxton, manifiesta aquí su preocupación por la carencia de relaciones prácticas en el desarrollo de “sistemas expertos”. En el aprendizaje de la pericia se halla, por tanto, una laguna por la manifiesta dificultad de transformar las habilidades intuitivas en instrucciones detalladas de programación.

2. Un segundo campo de acción es el *aprendizaje*: los conocimientos teóricos no pueden convertirse en pericia práctica. Es necesario la presencia de una primera fase en el aprendizaje, en la que intervenga el uso de la intuición.

Este manejo espontáneo y *fluido* de los campos de acción, como define Guy Claxton a la pericia nos recuerda a la *experiencia del fluir* expuesta por Csikszentmihalyi. Esta experiencia óptima del proceso creativo se identifica como “fluir” (Csikszentmihalyi 1996, p 135). Pero ¿cómo podemos reconocer este estado de fluidez? y más importante aún, ¿cómo podemos aprender a “fluir”?

A través de sus múltiples entrevistas a creadores e inventores, Csikszentmihalyi ha comprendido que esta práctica del “fluir” parece ser común en quienes han concluido algún proceso creativo. Según los datos de sus investigaciones, los entrevistados describían “tener la sensación de que las cosas iban bien”, y esta observación se comportaba como un estado de conciencia casi automático, sin

esfuerzo alguno, aunque sumamente concentrado. Las descripciones coincidían en la “sensación de gozo” y se hacían referencia a nueve elementos principales que parecen describir aquello que sentían en la tipificada por Csikszentmihalyi (1996, p. 135-155), “experiencia del Fluir”:

1- En primer lugar se detectó que en el *fluir* sabemos lo que hay que hacer. Hay metas claras en cada paso del camino.

2- Según Csikszentmihalyi parece haber una respuesta inmediata a las propias acciones.

3- En el *fluir* sentimos que nuestras capacidades se adecuan con las posibilidades de acción. Existe un equilibrio entre dificultad y destreza.

4- Actividad y conciencia están mezcladas. En el *fluir*, nuestra concentración está polarizada por lo que hacemos. El enfoque de la mente en una sola cosa es preciso para conseguir la perfecta adecuación entre dificultades y destrezas.

5- Las distracciones quedan excluidas de la conciencia. Otro elemento típico del *fluir* es que solo somos conscientes de lo que hace al caso aquí y ahora. “El *fluir* es el resultado de una intensa concentración sobre el presente”.

6- No hay miedo al Fracaso. Existe una “sensación” total de control; pero en realidad no estamos controlando sino que la cuestión ni siquiera se plantea.

7- La autoconciencia desaparece. En la vida cotidiana estamos siempre controlando la apariencia que presentamos ante otras personas. Por lo general, esta conciencia del yo es una carga. En el *fluir* estamos demasiado absortos en lo que hacemos para preocuparnos de proteger el ego. El músico se siente a una con la armonía del cosmos. Paradójicamente el yo se dilata cuando se olvida de si mismo.

8- El sentido del tiempo queda distorsionado. En el *fluir* olvidamos el tiempo. El tiempo de reloj no marca ya magnitudes iguales al tiempo vivido (experimentado); nuestra sensación, dice Csikszentmihalyi, de cómo pasa el tiempo depende de lo que estemos haciendo.



9-La actividad se convierte en autotélica. Cuando la mayoría de estas circunstancias están presentes, comenzamos a disfrutar. En este punto, la actividad se convierte en *autotélica*, palabra griega que manifiesta algo que es un fin en sí mismo. La mayoría de las cosas en la vida son exotéticas. Las hacemos no porque las disfrutemos, sino con el fin de alcanzar alguna meta futura, meta que todavía no existe.

Según Csikszentmihalyi, el secreto de una vida feliz es aprender a lograr el *fluir* del mayor número posible de las cosas que hacemos. En palabras del psicólogo de la creatividad: “si la vida laboral y familiar se convierten en autotéticas, entonces no se desperdiciará nada de la vida y todo merecerá la pena en sí mismo”.

Podríamos suponer que cada individuo debe vivir su propia “experiencia del *fluir*”, del mismo modo que individualmente desarrollamos nuestra “pericia práctica” ante la vida. En tanto que es vivida es comprendida. Únicamente podemos dar las *estrategias* para formar en *pericia*, pero resulta complejo teorizar la práctica de la misma. Cada individuo nace con un *carácter único* (Hillman 1998, p. 258) que ha de desarrollar para descubrir el método adecuado que le permitirá evolucionar. Este paso de la incomprensión a la comprensión se asemeja al tránsito que implica pasar de la infancia a la adolescencia, y este capítulo de nuestras vidas no puede ser enseñado. Tan sólo podríamos poner las *pistas* del conocimiento más fáciles y al alcance de todos. Sin embargo, según Claxton, los conocimientos teóricos no pueden fácilmente convertirse en pericia práctica, ya que ese tipo de conocimientos resulta siempre incompleto (faltan las apreciaciones personales del individuo: la anécdota, los hechos), y la reflexión consciente y deliberada corre el riesgo de poner en peligro la ejecución virtuosa. Algunos estudios psicológicos del llamado “aprendizaje implícito” han revelado que esa maestría aparece mucho antes de la comprensión consciente; y que empujar, en palabras de Claxton, a los aprendices a alcanzar dicha comprensión explícita puede retrasar el desarrollo de su habilidad. (Basado en el ejemplo de los trabajos de Berry y Dienes 1993, cit. en Atkinson y Claxton 2002, p. 55).

Al parecer, la presencia de una fase en el aprendizaje, caracterizada por el uso de la intuición, en la que las elecciones e intervenciones de las personas se basan en puras conjeturas, puede ser esencial para llegar a la maestría final. En 1997, Bechara y otros colegas descubrieron que los pacientes neurológicos que acusaban una lesión bilateral prolongada en zonas del córtex prefrontal carecían

de estos elementos intuitivos y emocionales concomitantes del aprendizaje. Con lo cual se mostraban incapaces de adquirir la pericia práctica de la que hablamos. Sin embargo, sorprendentemente, fueron capaces de alcanzar el mismo nivel en el orden de la comprensión articulada (estructurante) de la situación de las personas sin daños cerebrales. Estos estudios dicen mucho a favor de la intuición, que lejos de ser un modo inferior de conocimiento, lo que parece proporcionar es el “pegamento” que cohesiona nuestro intelecto consciente y nuestras acciones inteligentes (Damasio 1994, cit. en Atkinson y Claxton 2002 p.56).

## Un camino hacia el conocimiento

Debido a la interacción entre conceptos como el *conocimiento implícito* y el conocimiento explícito usados aquí para explicar procesos de aprendizaje en creatividad, consideramos conveniente dar una aclaración sobre la diferencia entre estos dos tipos de conocimiento y sobre la forma en que son obtenidos. Esta exploración puede apoyar a la intuición en su defensa de situarse en el ámbito del conocimiento. Según M. Eraut (Eraut, en Atkinson y Claxton 2002, p. 324), el aprendizaje humano es un proceso del que podemos ser conscientes (conocimiento explícito) o no (conocimiento implícito). Su resultado es la adquisición de un tipo concreto de información (conceptos, imágenes, impresiones, conexiones lógicas, etc.) cuya forma organizada y utilizable denominamos conocimiento. Cuando este conocimiento no puede explicarse lo llamamos “conocimiento tácito” y este puede aprenderse explícitamente o implícitamente. De este modo, el aprendizaje es un proceso, dice Eraut, mientras que el conocimiento es el resultado.

Eraut coincide con la definición que realiza Claxton al definir la intuición como la “aprehensión inmediata, sin la intervención de ningún tipo de razonamiento”. Esta explicación, como resalta Eraut, da a entender que parece un proceso rápido y que su resultado suele ser una sensación, una *corazonada* o una impresión que puede ir seguida de una decisión o una acción. Y estas situaciones se dan, según Eraut, en dos tipos de contextos (Eraut 2002, p. 324):

Según el autor, en el contexto de la *cavilación*, durante la concentración y reflexión es cuando no se reciben nuevas informaciones. Parece implicar, en estos casos, la selección de conocimientos previos, combinándolos en función del problema que nos ocupe. Así pues, la toma de decisiones se produce en la nueva información sobre un patrón que nos es familiar, que nos lleva a optar por un curso de acción que nos resulta familiar.

Michael Eraut apunta un nuevo matiz al descubrir en qué consiste la intuición. Lejos de compararla con una forma de conocimiento, considera que sería mejor describirla como “un camino hacia el conocimiento”. Si consideramos que el aprendizaje es la adquisición de conocimientos, podemos contemplar la intuición como una forma de uso de los mismos, siendo el aprendizaje uno de sus posibles efectos colaterales (Eraut 2002, p. 325).

### 6.2.2.3-LAS HUELLAS DE LA INTUICIÓN

Uno de los potenciales interesantes de la intuición, como hemos visto, es la *pericia*. De acuerdo con Guy Claxton, existe una pericia intuitiva que se comprende como destreza y, en este sentido, ésta puede ser desarrollada. Myers describe, amparándose en numerosos experimentos e investigadores (Lewicki, Yewchuk...), que existe un aprendizaje no consciente que influye el modo consciente de conocer. El psicólogo Pawel Lewicki (cit. en Myers 2002, p. 80) y sus colegas de la Universidad de Tulsa afirman: “la mente no consciente no se limita a atender los detalles de mantenimiento sino que realiza múltiples tareas”. Estos experimentos de Tulsa revelan que el aprendizaje no consciente de los individuos es capaz de prever pautas “complejas y confusas para ser conscientemente advertidas”. Así pues, como sostiene Myers (2002, p. 79) “gracias a la experiencia obtenemos una intuición práctica: un conocimiento sutil, complejo e inefable que contribuye a la resolución de los problemas”. De tal modo, la intuición puede suponer una habilidad que se desarrolla a través de pasar por la vida, de experimentarla. Y en este sentido, cuanto más experiencias vivamos, más capacidad intuitiva estaremos desarrollando. Ahora bien, ¿podemos decir que son la *cavilación o pericia* la única huella de la intuición?

Para Myers el trabajo continuado, así como el aprendizaje no consciente significan conseguir la pericia aprendida y bajo un enfoque psicológico afirma que la intuición se comporta como un conocimiento inmediato que se adquiere de forma no consciente. De ahí que uno de los territorios propios dónde podremos situarla será en el procesado de información.

Los experimentos de Lewicki no llegaron a detectar cuáles eran las pautas por las cuales los individuos expuestos a las pruebas eran capaces de advertir conscientemente una mejora en su capacidad de respuesta (Myers 2002, p. 85). A efectos prácticos, matiza Sternberg, la pericia creativa no es una habilidad en sí misma, sino el resultado de la practica en un domino (Sternberg y O'hara 2005, p.

143). En cambio, Herbert A. Simon, economista y sociólogo quién realizó un estudio a expertos señalaba que:

En nuestras expresiones cotidianas utilizamos el término intuición para describir un rendimiento en la resolución de problemas o en las respuestas a un interrogatorio, que es rápido y respecto del cual el experto resulta incapaz de describir detalladamente el razonamiento u otro proceso que produzca la respuesta. La situación suele proporcionar un indicio: éste otorga al experto el acceso a la información almacenada en la memoria y la información aporta la respuesta. La intuición es nada más y nada menos que reconocimiento (Herbert A. Simon 1992, cit. en Myers 2002, p. 85)

De acuerdo con este punto, y desde una perspectiva psicológica, es posible entablar un diálogo accesible entre las situaciones (el problema) y sus indicios (las sospechas de resolución), ya que Simon nos proporciona un apunte nuevo, la intuición como reconocimiento, lo que significa que ésta última puede ser comprendida como atención del recuerdo o identificación de la respuesta. En este sentido, podríamos decir que nos aproxima al encuentro de la solución. Por ello, estamos viendo que existe otro matiz que aporta información al tema: es decir, la idea de 'indicio', rastro necesario para abrir nuevas puertas al conocimiento. Este 'indicio' es la pista, el indicativo o la sospecha de que estamos cerca de la respuesta. En definitiva, es la primicia del encuentro.

## El reconocimiento de las pistas

Según Claxton (2002, p. 67), mientras que la mente racional persigue la claridad articulada, la intuición se manifiesta por medio de canales más brumosos e indirectos. Estas voces de la intuición, como las define Claxton, pueden configurar el esquema necesario para comprender su importancia.

El escritor Ted Hugues, en una charla radiofónica dirigida a niños sobre el oficio de la poesía, explicó como cultivó el arte de atrapar el destello de una intuición y como mejoró el método de sostenerlo en quietud para poder contemplarlo bien. Cuando las intuiciones vienen en forma de pensamientos suelen ser débiles y fugaces. No soluciones brillantes, ni elaboradas. No se comportan como una conclusión definitiva, ni verdadera, como se pensaba en la antigüedad contribuyendo con esta idea a la construcción de su mito, es una forma de acercarnos a ella, una *pista*, un *eslabón*, un *indicio*. Ted Hugues expuso que:

...la mayoría de la gente tiene el mismo problema. Los pensamientos que tienen son efímeros – simplemente un destello, luego se van –...– no pueden desenterrar

esas ideas cuando las necesitan...Hay un proceso mental por el cual irrumpimos en esa vida interior...y si no lo aprendemos de alguna manera, entonces nuestras mentes se alojarán en nosotros como los peces en el estanque de un hombre que no sabe pescar (Ted Hugues 1967, p.56-57, citado aquí en Claxton 2002, p. 67).

La intuición también se manifiesta a través de los sueños, los mitos y las fantasías. Su naturaleza es esencialmente holística y analógica, de modo que el simbolismo es un lenguaje que le es propio. "Si la intuición hace alusiones y da pistas, no podemos despreciarla porque estaríamos negando o invalidando uno de los motores de la perspicacia y la creatividad" (Claxton, cit. en Atkinson y Claxton 2002, p. 67). Así pues, si la creatividad implica el descubrimiento de un patrón nuevo, una asociación remota, una metáfora improbable pero fructífera, es más fácil que todo este complejo de posibilidades aflore en imágenes que como resultado de pensamiento dirigido o deliberado. Ciertos investigadores, como Lynn y Rhue en 1986, demuestran "que la creatividad se incrementa en los estados contemplativos, en los que las imágenes se establecen de forma libre". También, las personas que son capaces de acceder a estos estados de contemplación son, por lo general, más creativas.

## La contemplación inteligente

Hans Jonas (cit. en Arheim 1969, p. 27) señaló cómo la visión entendida como mirada desapegada, es el prototipo y quizás el origen de la teoría de la contemplación. Para entender lo que supone esta teoría de la contemplación nos introduciremos en el asunto de la mano de Josef Pieper.

Irónicamente, nos explica J. Pieper, las palabras latinas *contemplatio* y *contemplari* corresponden a las griegas *theoria* y *theorein*. *Theoria* y *contemplatio* "apuntan con toda su energía a que la realidad percibida se haga evidente y clara, que se muestre y revele: tienden a la verdad y a nada más" (Pieper 1962, cit. en Delcalux 1996, p. 96). En este sentido, existen tres componentes que describen el objeto de atracción de ambos conceptos. Un primer elemento del concepto 'contemplación' es la idea principal de su fundamento: silenciosa percepción de la realidad. Un segundo elemento, sugiere Pieper, es que "la contemplación es un conocer no pensante, sino mirante". No corresponde a la felicidad del pensar silogístico y demostrativo, sino al *intellectus*, a la potencia de la "simple mirada". Pues mirar es el conocimiento de aquello que está presente y actual, exactamente igual que el ver sensible. Por el contrario, pensar es la más ínfima, por así decir, "impura"

forma del conocimiento. "Pensar es conocimiento de lo ausente o incluso solo esfuerzo para tal conocimiento" (p.96).

Santo Tomás<sup>31</sup> decía que la certeza del pensar se apoya en lo que nosotros inmediatamente vemos; pero "la ineludibilidad del pensar se basa en el fallo de la facultad de intuir". Tal vez la facultad de pensar sea la forma imperfecta de la facultad de intuir. Contemplación es, en este sentido, intuir, esto es, una forma de conocimiento que no se mueve hacia su objeto, sino que descansa en él. El objeto está presente, de la misma forma que para el ojo está presente un rostro o un paisaje, en cuanto que la mirada reposa en él. No hay en el contemplar la "tensión futura", el anhelo dirigido al futuro, que corresponde a la naturaleza del pensar. El que contempla, ha encontrado lo que busca el que piensa; está presente, "ante los ojos". Pero la actualidad, la presencia, se pueden cambiar en un momento en la significación del "presente", que es el "tiempo" verbal de la eternidad. Pero según J. Pieper, todavía existe un tercer elemento que se ve implicado en el acto de contemplar: el asombro. En la tradición se designa la contemplación como un conocer acompañado de admiración. Sin embargo, Pieper explica que, "admirarse sólo puede quién no ve aún la totalidad; *Dios no se admira*". Es característico de la contemplación terrena que se le añada este desasosiego a causa de lo inalcanzable. (Pieper 1962, cit. en Delclaux 1996, pp. 97-103)

En este sentido, podemos apreciar que la contemplación no es un aspecto accidental en los procesos intuitivos sino que ya siempre es parte indiscutible de los mismos. Si los aspectos de la exposición de Pieper son ciertos, ya que siempre cabe una duda, podemos considerar la contemplación como el componente primordial del acto de intuir. Y dado que ver una realidad, por ejemplo, contemplativamente supone mirar algo que es atemporal y fugaz, podríamos sugerir que este grado de desconcierto en el que se encuentra quién contempla, no sólo puede provocar admiración o asombro sino que a su vez podría tener una repercusión física sobre el individuo. Es decir, esta resonancia que se produce en la persona podría explicar las alteraciones físicas (p. ej. aceleración de pulso, sensación de náuseas, euforia) por las que atraviesan los individuos al experimentar la intuición. De modo que "la intuición es también física", dice Guy Claxton. Más adelante, veremos cómo la intuición no puede entenderse como una aptitud separada de los procesos naturales del organismo humano. Una *sensación visceral* es, literalmente, una sensación corporal, en la cual los sentidos toman

---

<sup>31</sup> Santo Tomas de Aquino (1955). *El verbo*. p. 27. Citado en *Felicidad y Contemplación, en el ocio y la vida intelectual*. Pieper, Josef. Rialp. Madrid 1962, 300-3, 312-7

partido. “Un indicio es algo que nos hace querer movernos en una determinada dirección sin saber porqué”, decía el premio Nobel en Medicina Michael Brown. (Cit. en Claxton, en Atkinson y Claxton 2002, p. 68)

Asimismo, se ha demostrado, según el psicólogo y terapeuta E. Gendlin, que prestar atención a las sensaciones corporales sutiles puede ser muy útil para adquirir el tipo de comprensión que la gente busca en los contextos de asesoramiento y psicoterapia. Gendlin llama a este tipo de apreciación, “centrarse”, y la define como una habilidad suceptible de ser enseñada y aprendida. No existe ningún motivo para que el aprendizaje profesional no pueda hacer uso de ella, ya que da sentido a lo que experimentamos y a lo que vivimos. (Gendlin 1981, cit. en Claxton, en Atkinson y Claxton 2002, p. 68)

Lo que se constata pues al estudiar la intuición es que tanto la sensibilidad estética, como la física, la medioambiental o la emocional podrían ser aceptadas como formas de cognición; modos válidos de conocimiento. Y estos modos no alteran el pensamiento racional sino que lo complementan.

## La importancia del conocimiento “silencioso”

Pero para David G. Myers (Myers 2002, p. 86), el conocimiento de los individuos “expertos” se halla más organizado que el de los principiantes o aprendices, ya que estos advierten la información en fragmentos aislados. Los expertos son capaces de entablar relaciones y esto es imprescindible para alcanzar la pericia, concepto del que hemos hecho mención anteriormente. Myers también nos señala la importancia del conocimiento tácito. En el “saber tácito” como también lo nombra Sternberg, es necesaria una inteligencia práctica de la existencia cotidiana. Gran parte del conocimiento se halla inexpresado y no es directamente enseñado. Resulta más tácito que explícito. “Sabemos más de lo que podemos decir” y “más de lo que creemos saber” (Michael Polany, cit. en Myers 2002, p. 86).

El conocimiento tácito es conocimiento implícito (incluido, alcanzado), aprendido por medio de la experiencia pero sin intención. Según, muestra Myers a través de la definición del *Dictionary of Philosophy of Mind*: el conocimiento tácito no se encuentra ordinariamente accesible a la conciencia: es intuitivo. Se concentra en el “conocer cómo” a diferencia del saber explícito que supone “conocer qué”. Según Myers (2002, p. 86), miles de horas de práctica y esfuerzo de trabajo pueden aportarnos lo que denomina una “intuición adquirida” en el campo físico. Despertar el genio físico intuitivo, ser capaz de visualizar un determinado tono o

saber dónde es preciso colocar, por ejemplo, exactamente los dedos sobre las cuerdas de un violín, con que presión, que ángulo, que fuerza aplicar sobre el arco y cómo mover el cuerpo para mantener un equilibrio y liberar energía, requiere que todo el cuerpo conozca *intuitivamente* el modo de efectuar el procesamiento y de responder de forma instantánea. En cambio, en ocasiones, el exceso de información puede llevarnos a tardar demasiado en encontrar la respuesta correcta. Bajo tales sospechas, Wescott Agor en 1968 realizó un estudio donde entregó a una serie de personas distintos problemas para resolver, observando que algunos con poca información acertaban de manera consistente y los llamó “intuitivos”. De tal modo, Wescott considera que “la intuición tiene lugar cuando un individuo llega a una conclusión en base a una información menos explícita de la que normalmente se requiere para ello” (Cit. G. Gregory en Atkinson y Claxton 2002, p. 243).

A través de los estudios de Wescott, Guy Claxton (2002, p. 69) recoge cómo en dichas investigaciones se refleja que las personas intuitivas tienden a ser:

- Introvertidas: en el sentido de mantenerse al margen del protagonismo social.
- Autosuficientes.
- Confían en sus propios juicios
- Prefieren tomar sus propias decisiones
- Tenían tendencia a no dejarse controlar por los demás
- Exploran las incertidumbres y alimentan dudas en mayor medida
- Disfrutan asumiendo riesgos
- Aceptan retos
- No les importa quedar expuestos a la crítica
- Están dispuestos a realizar cambios en la manera que consideren oportuna

Tras las características mencionadas se podría apreciar que existe una similitud entre *la personalidad creativa*, entendida como aquella que permite la fluidez e irrupción de incertidumbres frente a procesos de cambio, de igual modo que la *personalidad intuitiva*, la cual se presenta principalmente como un carácter más flexible frente al racional que sostiene un comportamiento rígido, en tanto que responde a estructuras previamente establecidas por el entorno.

## RIESGOS DE LA INTUICIÓN



Ahora bien, debido a su dudosa procedencia, la intuición ha gozado de mala reputación y persiste la idea de fiabilidad dudosa en la toma de decisiones. Uno de los principales motivos es la aparente tensión entre la herencia de mostrarse como la revelación directa de la “verdad” de una manera incuestionable y el hecho de que puede estar equivocada. La intuición, así como los presentimientos, las premoniciones, sensaciones, y reacciones viscerales de la gente pueden ser simplemente:

- a) perspicaces, y adecuadas.
- b) no ser perspicaces y erróneas.

El exceso de confianza en una “analogía holística inconsciente” (asociación indiscriminada de un problema concreto a un tipo de situación con la que no guarda relación) puede llevarnos al error. Pese a ello, la intuición puede estar equivocada o mal enfocada pero, según Claxton (en Atkinson y Claxton 2000, p. 63), esto no significa que la intuición pierda por ello su valor. Este autor llegado a este punto se plantea la necesidad de estudiarla, atenderla, desarrollarla y enseñarla a ser más eficaz y adecuada. En cambio, Myers advierte que la intuición ha sido dotada de poderes que nos ayudan no sólo científicamente sino cotidianamente, pero que encubre peligros a los que no hemos de sentirnos ajenos. Myers se pregunta cómo y cuándo podemos saber que una intuición es correcta.<sup>32</sup>

Llegados a este punto, no podemos saber, humildemente, cuando son ciertas o inciertas nuestras impresiones, sentimientos viscerales o nuestras *corazonadas*. Tampoco podemos pensar lógicamente si nos amparamos en la forma “mágica” de la intuición, dónde los asaltos al intelecto pueden producirse mediante el bombardeo de imágenes, sueños o palabras, ya que nos acomodan en una atmósfera de irrealidad. En esta dirección, no podemos fiarnos, puesto que nuestra naturaleza tiene también una alarma sobre la alerta. Así, al no dar por seguro lo desconocido, ¿cómo fiarnos, entonces, de lo que es invisible y aparentemente ilógico?

---

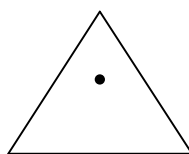
<sup>32</sup> Llegados a este punto, no podemos saber, humildemente, cuando son ciertas o inciertas nuestras impresiones, sentimientos viscerales o nuestras *corazonadas*. Tampoco podemos pensar lógicamente si nos amparamos en la forma “mágica” de la intuición, dónde los asaltos al intelecto pueden producirse mediante el bombardeo de imágenes, sueños o palabras, ya que nos acomodan en una atmósfera de irrealidad. En esta dirección, no podemos fiarnos, puesto que nuestra naturaleza tiene también una alarma sobre la alerta. Así, al no dar por seguro lo desconocido, ¿cómo fiarnos, entonces, de lo que es invisible y aparentemente ilógico?

En consecuencia, Myers considera que podemos hablar de “tres poderes” que se le atribuyen a la intuición (Myers 2006, p. 21);

- 1) visión a ciegas: sistemas paralelos de procesamiento.
- 2) *prosopagnosia*: el cuerpo manifiesta un reconocimiento. El sistema nervioso autónomo responde con transpiración y aceleración del pulso.
- 3) percepción cotidiana: reconocimiento instantáneo.

En base a estas consideraciones sobre las virtudes intuitivas, Myers advierte los peligros que entabla seguirlos. Para el autor, la intuición no sólo constituye un tema palpitante, sino que además desempeña un gran papel en la aceptación de decisiones de los seres humanos. No obstante, la intuición a menudo yerra, juicio que fundamenta mediante estudios sobre la relación pregunta-respuesta de ciertos ejercicios sobre “respuesta rápida”. Aquí mostramos un ejemplo (cit. en Myers 2006, pp. 23-24):

- 1) ¿Hasta qué altura del triángulo se remonta este punto?



Myers insinúa que la primera respuesta que damos ante esta sencilla pregunta, es la que correspondería al *pensamiento intuitivo* (R: el punto se encuentra por encima del centro) y esta opción es errónea. En cambio la respuesta correcta, según Myers, vendría más tarde tras analizar el dibujo, y suponiendo que este sea correcto, comprenderíamos la exactitud de su posición (R: el punto se encuentra en el centro del triángulo). Si la percepción cotidiana como la llama Myers es un atributo de la intuición y esta incluye la percepción visual, decir que el punto está por encima del centro supondría una respuesta “a golpe de vista”, y por tanto sería una percepción visual. Pero este resultado lejos de ser procesado por un pensamiento intuitivo, es resultado de un *pensamiento perceptual* como bien diría Arheim.

En nuestra opinión, este tipo de pensamiento no debería confundirse con la intuición simplemente porque se ofrezca en primer lugar, ya que entonces, estaríamos asumiendo que toda respuesta rápida y dada en primer orden es una intuición. Este enfoque psicológico de lo que la intuición parece ser, se aleja bastante del concepto de intuición sobre la que nos hablan tanto creadores como científicos a lo largo de la historia. Quizás, podríamos plantearnos que este no sea

el enfoque más acertado para desmitificar la intuición y sí por el contrario, para aportarnos nuevas dudas sobre lo que nuestro cerebro es capaz de construir.

Lo que Myers parece no tomar en cuenta al analizar las respuestas ante tales ejercicios visuales es que justamente son eso, que son visuales. Nuestra percepción visual puede engañarnos, ya que el proceso lógico de razonamiento nos dará respuestas en base a los datos obtenidos, en este caso de forma visual: observación de las líneas, distancia focal entre el punto y los lados del triángulo, etc. No obstante, si nuestra capacidad sensitiva sigue otra programación y tal como sospechamos se sucede en paralelo, igual deberíamos preguntarnos: ¿qué nos dicen nuestras sensaciones al observar la figura? ¿cuáles son nuestras emociones ante el dibujo? ¿Nos aferramos a nuestra primera respuesta o podemos proyectar una nueva percepción?

La intuición, como estamos observando, no es solamente una regla general o heurística, de las que hablaremos más adelante, ni es simplemente una respuesta instintiva. En este caso, puede haber funcionado como un alerta, una llamada de atención, dónde el sujeto se ve sobresaltado por una sutil sensación de "trampa". Pero, ¿dónde se encuentra la trampa?. En este sentido, el indicio nos llevaría hacia un nuevo nivel de procesamiento de la información, pero cuidado: por un lado podría llevarnos a observar el gráfico desde otro punto de vista distinto como por ejemplo, verlo en tres dimensiones y obtener así la respuesta correcta, percibiendo que la trampa era "visual" o por el contrario, aferrarnos a la idea de que la trampa es real, realizar juicio, aparentemente, lógico y como hubiera explicado C. S. Peirce completar nuestra *conjetura*, es decir, suponer que el objeto ha sido mal construido o que la pregunta no ha sido bien realizada.

Myers (2002, p. 173) describe que nuestras vidas se hallan guiadas por un *pensamiento intuitivo* subterráneo pero nuestras intuiciones, rápidas y eficientes, a menudo se equivocan. Myers, de forma sensata, considera que únicamente mediante el cotejo de las intuiciones –corazonadas, sentimientos viscerales, voces interiores – con las pruebas accesibles podemos reflexionar de una manera más inteligente. Sin embargo, el mayor de los riesgos que hemos de afrontar al intentar comprender cómo funciona la intuición es, principalmente, no confundirla con operaciones propias de los procesos cognitivos (análisis de datos, registros visuales..etc), procedimientos propios de nuestro pensamiento lineal, obviando que éste tiene a su vez su propia estructura.

La razón por la cual hemos traído a colación este ejemplo no es otro que el de cuestionar el uso por parte de la psicología de ejercicios de percepción visual como medio de evaluar los aspectos intuitivos de la personalidad intuitiva. Con ello tratamos de poner al descubierto la limitada forma de contemplar la intuición, donde se obvia la interrelación de esta con el aspecto fisiológico del individuo. Olvidando, por tanto, que tal vez la inteligencia intuitiva, común en todos los individuos, siga sus propias reglas.

## El inconsciente subliminal

El físico y matemático estadounidense, Leonard Mlodinow (2013, p. 24) en un reciente ensayo sobre el *inconsciente subliminal*, describe como el concepto moderno del subconsciente "se ha denominado *nuevo inconsciente* para distinguirlo de la idea del inconsciente que popularizó el neurólogo S. Freud". Si bien las aportaciones de Freud a la neurología, neuropatología y la anestesia fueron notables así como sus intuiciones, gracias a la experiencia clínica que obtuvo con sus pacientes, permitiéndole llegar a conclusiones acertadas donde el comportamiento estaba regido por procesos mentales inconscientes, en la actualidad muchas de sus interpretaciones se han comprobado como erróneas.

La conducta humana, como resalta Mlodinow (2013, p.25), "es el resultado de una corriente casi interminable de percepciones, sensaciones y pensamientos que se producen tanto a nivel consciente como inconsciente". Muchos investigadores y psicólogos se han mostrado reacios, señala Mlodinow (2013, p. 25), a usar la palabra inconsciente por la crítica del ámbito. John Bargh, psicólogo de Yale, asegura que todavía a finales de los años 70 se daba por supuesto que nuestras percepciones sociales, nuestros juicios y por tanto nuestros comportamientos, eran conscientes y deliberados.

La ciencia del nuevo inconsciente está llena de estudios sobre fenómenos (...) caprichos de nuestro juicio y percepción de personas y acontecimientos, artefactos que surgen de la forma, por lo general beneficiosa, en que nuestro cerebro procesa la información de forma automática. Lo cierto es que no somos como ordenadores que procesan datos de una manera relativamente sencilla y calculan unos resultados sino que nuestro cerebro está constituido por una colección de módulos que trabajan en paralelo con complejas interacciones, la mayoría de los cuales actúan fuera del alcance de nuestra conciencia. En consecuencia, las verdaderas razones que se esconden tras nuestros juicios, sentimientos y comportamientos pueden sorprendernos. (Mlodinow 2013, p.31-32)

En este nuevo rumbo que toman las investigaciones del *nuevo inconsciente*, se observa que el papel que desempeña, resulta ser una labor esencial para la supervivencia. El pensamiento consciente es una gran ayuda a la hora de diseñar, analizar datos, hacer cálculos deliberados, pero cuando se trata de movernos en el mundo físico y el social, la rapidez y la eficacia del inconsciente, puede salvarnos.

## El malinterpretado carácter de la intuición

En conclusión, los enfoques desde el que tanto Myers como otros psicólogos explican el concepto de intuición pueden resultar un tanto artificiosos. Si la intuición parece comportarse, en definitiva, como una manera de lograr un conocimiento sin razonamiento – y aquí filósofos y científicos parecen estar en cierto modo de acuerdo – los problemas, entonces, vienen dados en el momento en que deseamos saber de qué forma se obtienen los datos, cuánto tiempo tardamos en obtenerlos y si éstos son o no ciertos. Éstas parecen ser las inquietudes que angustian a los científicos cognitivos respecto el tema en cuestión, y donde las dudas se alimentan de pesimismo tiñendo las respuestas de rotundas negaciones sobre el uso de la intuición como eslabón en la cadena cognitiva.

Considerando el conjunto de ideas anteriores, desarrolladas a lo largo de este apartado sobre la naturaleza intuitiva, detectamos tres componentes que se desvinculan de nuestra hipótesis sobre si la intuición puede ser una herramienta práctica en los procesos de resolución de problemas:

- En primer lugar; la intuición como primera respuesta. La primera respuesta puede ser: impulso, impresión, percepción, etc. Conceptos que envuelven a la intuición pero que no son en sí mismos intuición, por tanto no podemos atribuir a las primeras respuestas esta carga intuitiva simplemente porque nuestro razonamiento no identifique de dónde proceden dichas especulaciones. Según Simon la intuición no sólo comporta un “alerta” sino que es puro reconocimiento (Myers 2002, p. 85).
- La inmediatez de la intuición. En el sentido anterior, tal vez debiéramos poner en duda su supuesta inmediatez. Basándonos en la idea de tiempo como “duración” de Henri Bergson, la intuición es más bien un proceso que dura, continúa y no se detiene. Si la intuición ha sido entendida por científicos y psicólogos como una “aprehensión sin razonamiento” ni lógica, entonces podríamos descartar que su proceso fuera algo mecánico y

determinista. Mientras que la lógica y la razón funcionan y operan paso a paso, la intuición comprende un trayecto continuo, sin fragmentación. Así mismo, no podemos atribuir esta noción de “velocidad” cuantitativa a las respuestas intuitivas. En cambio, podemos avistar una forma de comprender o conocer que se asemeja a un conocimiento directo por su relación con el concepto de “totalidad”, en tanto que el “todo” se ve con claridad.

- Y por último; la intuición como verdad. Hablar de verdad supone hablar de lo absoluto, y en el sentido Bergsoniano el auténtico absoluto es una realidad libre. Identificar como verdad lo que la intuición es capaz de encontrar dista de lo que lo en realidad es capaz de ofrecer. “Tener una intuición” podría simplemente sugerir una posibilidad adecuada. Únicamente esta “posibilidad” que nos aporta la intuición llevada a la acción puede proporcionarnos certeza si es, además, comprobada por la inteligencia.

Pese a los diferentes recorridos que nos muestran la identidad de la intuición, ésta sigue formulando sugerentes dudas. Mientras tanto David Myers como otros psicólogos (Sternberg, Simon Singh, John Mynard Keynes...) insisten que existe una dimensión intuitiva de la creatividad que procede del procesamiento inconsciente. Reiteran que tras un período de descanso y detención, período del que hablaremos en profundidad en el siguiente apartado, suele producirse un tiempo de relajación, o lo que los psicólogos de la creatividad llaman “incubación”, que permite la aparición, desde el “inconsciente”, de alguna nueva percepción. Robert Siegler expuso, tras investigar sobre la relación entre conciencia y percepción, la posibilidad de que “las percepciones lleguen antes a la mente no consciente” (en Myers 2002, p. 93). Sin embargo, hablar con propiedad del lugar que le corresponde al subconsciente o inconsciente dentro del *proceso cognitivo*, resulta inapropiado ya que no tenemos una idea clara de donde puede residir. Rudolf Arheim en su obra *El Pensamiento visual* ya advirtió, al estudiar los procesos de conocimiento en relación a la *percepción* lo siguiente:

En mi estrategia general, diré que en el siguiente análisis de los procesos cognoscitivos no hay diferencia, en principio, si tienen lugar consciente o inconscientemente, voluntaria o automáticamente, mediante los centros cerebrales superiores o mediante meros reflejos... Me interesan las capacidades que no son el producto tardío de la refinada mente humana, sino un rasgo constante del organismo en su intento de obtener información sobre el mundo exterior e interior, presente en los bajos comienzos de la vida animal y de ninguna manera dependiente de la conciencia o de la presencia del cerebro siquiera (Arheim 1998, p. 30).

De tal modo, tanto si es de forma consciente como inconscientemente donde se procesan nuestras capacidades intuitivas, nuestra ocupación, a partir de este momento, se centrará en cómo y dónde podemos utilizarlas.

## 6.3- IMPLICACIONES DE LA INTUICIÓN EN CREATIVIDAD

En este capítulo subrayaremos cuán importante es diferenciar las fases y procesos que envuelven el misterio de la creación y el momento del hallazgo. Exploraremos cómo han incidido los mitos en las formas contemporáneas de comprensión de la creatividad, con el objetivo de preparar el terreno para explorar cómo actúan los agentes que intervienen en el proceso creativo e intuitivo, cuáles son sus mitos y cómo la evolución histórica de la creación ha vertido controvertidas aportaciones sobre el *instante creador*, su temporalidad y circunstancias. Para ello bordearemos el campo de estudio observando los factores que parecen intervenir en las anécdotas biográficas de los creadores: el azar, las *serendipias* y las coincidencias. Por otra parte, reflexionaremos sobre lo que ocurre en el proceso de creación, a fin de desmitificar sus retóricas y ubicar el papel que desempeña la intuición con vistas a exponer sus funciones y su valor como herramienta en dichos procesos.

### 6.3.1- EL ARTE DE LA INVENCION

A pesar de lo visto hasta el momento, existe un misterio que envuelve todo proceso creativo cuyos enigmas nos invitan a indagar sobre lo que sucede en el desarrollo de descubrimiento. En este punto nos centraremos en atender algunos de estos interrogantes, tales como, ¿qué distingue al *descubrimiento* de la invención? ¿Cuáles son los agentes que intervienen en el proceso creador? y sobre todo, ¿qué son y en qué medida el azar y la *sincronicidad* desempeñan un papel importante en dichos procesos? Por otro lado, el tiempo, ¿qué implicaciones guarda el tiempo con respecto a *la duración* de los procesos de creación?

Estas preguntas se suceden en cascada en el amplio panorama que explica las relaciones entre lo interno y lo externo, entre los individuos, por un lado y sus invenciones y el esfuerzo requerido para interpretarlas, por otro. Todas estas cuestiones están orientadas a plantear una cuestión fundamental, ¿dónde se sitúa la intuición en dichos procesos?. Y, por último y desplegando una reformulación

hipotética, si la intuición es una aliado de la creación, ¿sería posible desvelar el secreto que esconde la *innovación*?

Tras revisar dichas formulaciones, nos adentraremos poco a poco en el laberinto creativo para ir preparando el terreno hacia el enfoque que parece haber desubicado la intuición en el procesado de información.

## DESCRUBRIMIENTO E INVENCION

Mucho se ha diagnosticado de la inspiración en el arte y la ciencia sobre los procesos creativos que llevan a artistas y científicos a toparse con grandes hallazgos. Existe una amplia gama de teorías que se mezclan con las situaciones que los creadores parecen haber experimentado verdaderamente. Como iremos viendo, la *retórica de la creación* ha otorgado sinónimos para todos los gustos acerca del efímero espacio de tiempo empleado en el descubrimiento. Descripciones como "silencio creador", "iluminación", momento "ajá", "Eureka"<sup>33</sup>, "revelación", "serendipia", "golpe de suerte", "carambola" o "chiripa" son algunas de las expresiones que la literatura de la creatividad nos ha brindado. Todos ellos, ejemplos inspiradores, manifiestan lo asombroso de desvelar lo que estaba velado. A pesar de ello, tales manifestaciones esconden una dificultad de narración acerca del transcurso vivido entre la comprensión de un problema y el fascinante encuentro con su solución. El entorno en el que se desenvuelve el descubrimiento y los agentes que intervienen en el asunto, parecen ser de gran ayuda para comprender los orígenes del acto creador. Sin embargo, la utilización y dominio de la relación espacio-tiempo en los procesos creativos parece ser una constante intrigante en los discursos de producción innovadora.

La genialidad de la creación producida, en ocasiones, por el asalto de las musas y en otras, sostenida por una inercia con fuerza retórica, ha ido nutriendo la historia de la creación artística y científica de lagunas en la investigación de los procesos

---

<sup>33</sup> "Eurêka" significa en griego antiguo "lo he encontrado" y fue lo que Arquímedes exclamó en el momento súbito al descubrir la solución al problema de la densidad de los cuerpos. El Rey de Siracusa había encargado a Arquímedes que averiguase el peso de su corona sin dañarla para comprobar que ésta era de oro y no de plata y comprobar que no había sido engañado. Arquímedes encontró la clave mientras recibía un baño, tras introducirse en la bañera, y al observar cómo el agua sobresalía por los bordes comprendió la solución. Al llevar a la práctica lo descubierto, se comprobó que la corona tenía un volumen mayor que un objeto de oro de su mismo peso. Contenía plata que es un metal menos denso que el oro. El método para determinar la densidad de un volumen se conoce hoy como el *Principio de Arquímedes*. Sin duda, lo que expone esta anécdota es que el momento del descubrimiento supone una fuerte sorpresa y provoca cierta euforia. Sin embargo, una mente desprovista de las herramientas adecuadas y el conocimiento para usarlas no hubiera llegado a la formulación física realizada por Arquímedes. Basado en el relato de Vitrubio (cit. en Romo 2002, p. 31) y consultado también en: [www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/fluidos/estatica/arquimedes/arquimedes.htm#Principio%20de%20Arqu%EDmedes](http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/fluidos/estatica/arquimedes/arquimedes.htm#Principio%20de%20Arqu%EDmedes),



creadores. Las declinaciones más humanistas muestran una vertiente apasionada por dicha dificultad a la hora de describir los transcurso de aquellos sucesos que intervienen en la composición de actos creativos, viendo en ellos un enigma que envuelve las experiencias creativas en un halo de misterio o convirtiendo en extraordinarios los malabares de sus ejecutores. En ese sentido, podemos visualizar casos de distinta índole imaginando, por ejemplo, a Jackson Pollock cuando inventaba el *dripping* en su taller asediado por una soledad irascible o bien a Albert Einstein descubriendo la clave de la *teoría de la relatividad* imaginándose "subido a un rayo de luz" más feliz que una perdiz.

Por otra parte, en la contemporaneidad, la necesidad de la ciencia por cuantificar lo aleatorio en datos verificables, parece someter el arte de la invención a una *ideología de la creación*, un oportunismo *formulable*, desterrando así el caos, el azar y las coincidencias a meros juegos infantiles. Sin embargo, la complejidad del mundo, al igual que el arduo entramado de los procesos de creación, parece manifestar la existencia de fenómenos fluctuantes que no siempre podremos explicar de forma sencilla ni sistematizable. En la actualidad, como señala el profesor e investigador **Jorge Wagensberg** (1994, cit. en F. Avila Fuenmayor 2002: 3) el paradigma clásico ha cambiado hasta tal punto que la ciencia se ha visto inducida a contemplar la complejidad de la naturaleza y a rehabilitar conceptos de aleatoriedad e irreversibilidad. En este sentido, la historia del conocimiento, como señala el autor, "muestra un aparente declive hacia lo determinista y reversible, comprendiéndolo como 'lo natural' y descartando lo aleatorio". No obstante y como iremos observando, ni los actos de creación implican un descubrimiento ajeno a los ojos de la conciencia ni estos hechos se suceden por sí solos. El *misterio de la creación* parece verse envuelto en un *movimiento continuo* de intervenciones que, en muchas ocasiones, resulta ser de gran ayuda para los procesos de resolución de problemas, los cuales, a su vez, advierten ser influenciados por la intuición. Así pues, entraremos en detalle con los factores que se dan cita en los procesos de creación, empezando por el significado del *descubrimiento*. Este fenómeno natural, que ha traído de cabeza a los psicólogos de la creatividad, se identifica como una experiencia que consiste en destapar aquello que está oculto, cuya acción permite desvelar lo que ha sido cubierto. Sin embargo, en todo acto de descubrimiento, acontece un des-cubrir, un instante de colisión, en cierto modo violento, en el que se encuentran el sujeto que busca y lo buscado. Este momento, supone una afirmación del lo anhelado dotando el hallazgo de un matiz *sensible* y provocando un asombro hacia lo externo. Este *dar a conocer*, se nos muestra como

implacable y su fascinación, emotiva, sin duda, parece borrar toda huella del camino transcurrido como por arte de magia. En cambio, la invención parece requerir del viaje inverso, hacia el interior.

Según Abraham Maslow (2008, p. 88), existe una fase "de inspiración" en el proceso de creación, repleta de furor creativo, "dónde la persona creadora pierde su pasado y su futuro, viviendo sólo en el momento e instante preciso del aquí-y-ahora". En esta etapa, la atención por la búsqueda se concentra, con tal intensidad, de forma que el sujeto creador se ve fascinado ante la tarea a realizar, siendo abstraído por la propia acción hasta llegar al momento del hallazgo. Asimismo, este *devenir* se comporta como un constante transcurrir. En palabras de Bergson (2012, p. 30) "cuanto más profundizamos en la naturaleza del tiempo, más comprendemos que duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo". Para Henri Bergson, "la vida es invención", dado que nos encontramos con ella. Esta *atemporalidad* en la que se ve envuelta el creador en el curso de su exploración, característica en la que indagaremos más adelante, parece ser relevante para comprender los procesos intuitivos y sus aliados.

En definitiva, el acto de *inventar* es un encuentro con lo que estaba guardado en el interior de la persona. Lo que estaba oculto parece quedar expuesto internamente y supone en sí un acto de reconocimiento. De manera que el invento no sería sino el resultado encontrado de dicha confirmación.

## AZAR CREATIVO Y SERENDIPIA

Uno de los agentes que intervien en el proceso creador parece ser el azar. La palabra **azar**, (cita del diccionario-pendiente) proviene de la palabra latina "alea", que significa *dado*, y que parece tener su origen en los juegos de dados. Sin embargo, su nacimiento parece derivar de la palabra *artabe az-zahr*, "aquello que es aleatorio e imprevisible". En su sentido originario el *azar* alberga en su interior las reglas de un juego que parecen sernos desconocidas. Su imprevisibilidad e incertidumbre le han convertido, en ocasiones, en motor de inspiración tanto para el campo del arte como de la ciencia, y en otras, en la única explicación posible para justificar el acto creador. Pero he aquí una cuestión necesaria para comprender la importancia y aplicación de este principio en el terreno creativo. El estudio de la incertidumbre parece requerir de atención cuando nuestra preocupación se centra en los procesos intuitivos. Hablamos de creación en términos de actos de producción novedosa e innovadora, dónde los procesos que

intervienen se componen de mecanismos que activan la originalidad e incluso la genialidad. El ámbito del pensamiento artístico ha destacado especialmente por investigar los vaivenes aleatorios, así como las conductas emotivas de sus autores para comprender la relación con los procesos de creación.

"No puede comprenderse la complejidad con una ciencia en la que tales componentes han sido excluidos previamente (...) Tal ha ocurrido ya con ideas como las del azar, probabilidad, fricción, disipación, no equilibrio, no reversible, fluctuaciones..." (Wagensberg 1994, p12)

Para Wagensberg (1994, p.12) existen 3 tipos de principios fundamentales para elaborar conocimiento, en caso que "la complejidad sea - describe el autor- lo bastante simple": (1) Principio de Objetivación, (2) Inteligibilidad y (3) Dialéctico. El Arte parece haberse utilizado para comunicar complejidades ininteligibles. En este sentido, la disciplina artística ha servido de puente, como ya mencionara también James Hillman, para expresar y hacer comprender aquello que está oculto. Pero existe también, un azar hacedor, un azar creador, según Wagensberg, que se comporta como el resultado de "las especulaciones de las complejidades espontáneas lejos del equilibrio termodinámico"<sup>34</sup>. El Azar creador representa el aspecto innovador y revolucionario de los sistemas complejos, y en particular de los sistemas vivos. Es un azar necesario como fuente inagotable de nuevas complejidades (Wagensberg 1994, p.12). De manera que los *accidentes*, entendidos como hechos aislados, inesperados e imprevisibles, se convierten en material de empleo para el movimiento azaroso.

En el ámbito científico, tenemos el famoso caso del premio Nobel Alexander Flemming quién, cómo señala la psicóloga Manuela Romo (1997, p.41), tal vez, no hubiera descubierto la *penicilina* "si la suerte no le hubiera visitado aquel día del verano de 1928 en forma de cultivo enmohecido de estafilococos". El azar y la preparación pueden generar, entonces, una combinación impulsora del proceso creador. Este fenómeno de encuentro casual de lo que no se buscaba ha sido sintetizado en el término inglés "serendipity". Este neologismo define el fenómeno acerca de los descubrimientos fortuitos en el campo de la creatividad. Sin embargo, como señalaba H. A. Simon, "esta feliz casualidad de la 'serendipia'

---

<sup>34</sup> Equilibrio termodinámico. Se dice que un sistema se encuentra en estado de equilibrio termodinámico, si es incapaz de experimentar espontáneamente algún cambio de estado o proceso termodinámico cuando está sometido a unas determinadas condiciones de contorno. (Veáse otras fuentes como: Mandl, F. (1988). Statistical Physics, Second Edition, John Wiley & Sons.)

suele acontecerle a una mente preparada para ello" (cit. en Manuela Romo 1997, p. 43-44).

En cambio, en el campo del Arte y de la obra artística, el *azar* ha sido utilizado como herramienta fundamental y necesaria para la interpretación de la información que la vida nos ofrece. Traducir la cotidianidad, así como los efectos azarosos y fluctuantes de la realidad, es un logro que parece que no hemos conseguido alcanzar como individuos. Sin embargo, tales movimientos aleatorios y fuerzas externas imprevisibles, pueden comportarse como 'suposiciones fundamentadas' que bien merecen tomarse en cuenta (Leonard Mlodinow 2008: 19-20). De modo que en las primeras Vanguardias Europeas, a principios del siglo XX, se produjeron numeros movimientos artísticos (futurismo, cubismo, dadaismo, surrealismo, expresionismo), para los cuáles el azar y los procesos intuitivos fueron reconocidos y reivindicados como tales. El caso más emblemático en el que la influencia del azar sirve de nutrición en la toma de decisiones creativas lo encontramos en el movimiento Dadaísta (1916). El *Dadaísmo* fue un claro ejemplo de cómo los efectos del azar pueden incentivar, de igual modo que las experiencias intuitivas, el proceso de creación. Sin embargo, como señala el Ferrando Bartolomé (2012, p.99) "la actividad sistema de pensamiento parece seguir un procedimiento dual: hacer una cosa o no hacerla, acetparla o no". Debido al conjunto de intenciones, a veces consientes otras no, que intervienen en nuestros actos, tomamos decisiones continuamente y nos debatimos en la dietriba de el sí y el no constantemente. En este sentido decía John Cage (1981, p.107) que "la experiencia es siempre mucho más compleja que nuestro pensamiento y no se presta a ser reducida al número dos", por lo que la mejor "forma de escapar al número dos es servirse del azar".

Jaume Vidal Oliveras (2010) señala cómo el azar, dentro del dadaísmo, "era una manera de ser o una suerte de lenguaje que cuestionaba la noción de cultura tradicional basada en el trabajo, la obra bien hecha". Según el pintor francoalemán Jean Arp (1887-1966), el azar era considerado una llave que "abría los misterios de la vida". El mismo artista, recordaba Vidal, comentaba que "sus obras estaban ordenadas por la *ley de azar*", como dispuestas, "por una *ley de la naturaleza* y que le servían para aproximarse a un orden inaccesible". Si bien indirectamente, como en Arp y otros coetáneos dadaístas, en su origen, el azar fue tomado como herramienta, el gesto espontáneo y confiado sería posteriormente reconstruido, reorientado y reelaborado. "La manipulación del azar deconstruiría

sus argumentos para llevarles a una nueva manera de entender los contextos y reformar las formas de la naturaleza" (Vidal, 2010). Desde esta perspectiva artística, el azar aporta un valor transformador que no podemos despreciar.

Por otra parte, en el campo de la investigación en creatividad, las teorías de Campbell y Simonton, según Manuela Romo, han contemplado el azar integrándolo en los procesos de generación de ideas, observando un doble proceso, por un lado, forjando una "variación ciega", en la cual el proceso de generación de ideas se realiza *al azar* y, por otro, ejercitando una retención selectiva de las mismas. Esta comparativa, asimilando conceptos darwinianos entre la evolución de la naturaleza y la evolución de las ideas, han aportado interesantes enfoques "evolucionistas" para explicar la creatividad (Romo 1997, p. 45). De ahí que, como afirma el investigador cuántico Antonio Acín (2010), Einstein se equivocaba y "Dios sí juega a los dados". A pesar de la resistencia a estudiar los fenómenos aleatorios bajo la amenaza de que algún día pudieran ser predecibles, la física cuántica ha seguido avanzando. Después de más de 80 años, el *Principio de Incertidumbre* de la mecánica cuántica advertido por W. Heisenberg en 1925, ha sido investigado y lo que parecía impredecible ahora resulta predecible. Según Antonio Acín:

En nuestro mundo macroscópico, gobernado por la física newtoniana, el azar no existe en sentido estricto. Dado un sistema de partículas, un observador que disponga de un conocimiento perfecto de sus posiciones, velocidades e interacciones podrá predecir de manera determinista el estado del sistema en todo momento futuro -y pasado-. Todo azar es aparente; en realidad, no supone más que un reflejo de nuestra ignorancia o de nuestra falta de control sobre las variables del sistema. A escala microscópica, sin embargo, nuestro mundo no se halla gobernado por la física de Newton, sino por la física cuántica, una teoría que desafía nuestro sentido común (A. Acín 2012, p.10).

Con esto, lo que podemos observar es que la vida, en su multiplicidad, se confecciona de forma compleja y siguen existiendo terrenos ocultos que la mente humana no comprende a simple vista. De esta forma, las circunstancias, accidentes y acontecimientos se ven implicados en una diversidad *fenoménica* que resulta difícil de analizar, diseccionar y cuantificar. El azar, entonces, se supone como un ingrediente fundamental si nos movemos en la complejidad del descubrimiento. Se comporta como un elemento casi alquímico que se mezcla con

la pócima final de todo creador, provocando un resultado que junto a la práctica suele sorprender hasta al más grande de los genios.

Por otra parte, toda invención parece venir precedida de una formulación interna. En este caso, nuestra atención deba centrarse en lo que rodea dichas cuestiones. La formulación surge del individuo, pero ¿acaso este último es ajeno a su realidad? y si el encuentro con sus respuestas es un camino de obstáculos y aciertos, ¿acaso dicho camino no está mediado por la incertidumbre, los fenómenos aleatorios y continuos del impulso vital del sujeto?.

El entorno en el que nos movemos es importante para nosotros, las situaciones cotidianas nos afectan y en ocasiones nos influyen, más de lo que pensamos, sin que seamos muy conscientes de ello. Nuestro cometido tal vez reside en aceptar, como dirían los Taoístas, que la vida también posee sus propias intenciones, independientes de las nuestras. En este mismo sentido y enfocándonos por un momento hacia el campo pedagógico, ¿cómo podría interactuar el azar en las didácticas creativas?, ¿podría mejorar la calidad creativa de la enseñanza? Para Paul Torrance, señalaba Agustín de la Herrán (2008, p.11), una pedagogía creativa es una "enseñanza inacaba", en el sentido que autoriza lo imprevisible y evita el guión premeditado. De tal modo, suponemos, que cuando nos permitimos reconocer otros aspectos que rodean la experiencia humana nos acercamos a comprender que la naturaleza y nuestras experiencias están conectadas. En este punto, y bajo tal comprensión, nuestra creatividad podría fomentarse cuando abrimos el espacio a las interferencias fortuitas y aprendemos a utilizarlas. En palabras del compositor Igor Stravinsky:

La facultad de crear nunca se nos da sola. Va acompañada del don de observación. Se conoce el verdadero creador en que encuentra siempre en derredor, en las cosas más comunes y humildes, elementos dignos de ser notados. (...) No tienen necesidad de correr a la búsqueda del descubrimiento, porque lo tiene siempre al alcance de la mano. Le bastará echar una mirada alrededor. Lo conocido, lo que está en partes, es lo que solicita su atención. El menor accidente lo retiene y dirige su operación (...) Va tras una satisfacción que sabe que no ha de encontrar sin esfuerzo previo. No nos esforzamos para amar, pero amar supone conocer, y para conocer hay que esforzarse. Conocer para amar, amar para conocer. (Stravinsky, cit. en Delcloux 1996, p.123)

Sin embargo, nuestra herencia a procesar el pensamiento de forma deliberada, parece tender a rechazar o descartar cualquier aporte del entorno cotidiano.

Formular y plantear una *serendipia doméstica*, nos ayudaría a actuar, como artistas, con los elementos que interactúan en nuestros procesos de búsqueda. El arte, pues, del descubrimiento bien sería un trayecto enriquecido y vigoroso. Aprender cómo distinguir la experiencia *externa* de la *interna*, es decir, comprender las situaciones inciertas que la vida nos ofrece (externas), así como sus relaciones y aprender a responder ante ellas (internas) parece ser vital en la comprensión de la complejidad creativa y el manejo de la incertidumbre. En este camino, la intuición, como vimos en el apartado anterior, por su carácter íntimo y posibilitador para completar la imagen global que unifica las partes, parece funcionar como un enlace, trazando vínculos entre lo externo y lo interno. De ese modo sospechamos que su potencial podría ayudarnos a comprender mejor las realidades subjetivas y nuestras vivencias.

## SINCRONICIDAD, COINCIDENCIA E INTUICIÓN

Como hemos visto, los eventos imprevisibles parecen causar un efecto importante en nuestras conductas y también son de interés para la investigación en creatividad. El enigma de las coincidencias, por su parte, ha estado envuelto en los discursos sobre creatividad e intuición a lo largo de los siglos. Pese a ser una vertiente epistemológica compleja, y no poder ser del todo validada, nadie parece dudar de que ciertos eventos "casuales" (¿y acaso causales?) son en ocasiones fuente de inspiración y ofrecen pistas fundamentales para llegar al encuentro con la creación.

Quién sin duda dedicó su vida a investigar el misterio de las coincidencias, entre otras materias, fue Carl Gustav Jung (1875-1961). Murray Stein (2004, p. 272), señala como Jung se adelantó a su tiempo y a la crítica con sus intuiciones acerca de la relación entre el espacio-tiempo y las circunstancias *causales*. La manera en la que entendió los movimientos imprevisibles y su correlación con los fenómenos sincrónicos aportó una manera distinta de entender la *duración* de los procesos de captación de información. Como podemos apreciar en el siguiente fragmento, rescatado de las cartas del propio Jung publicadas en 1975, el psicólogo se anticipó a lo que en la actualidad se ha considerado, y hemos mencionado con anterioridad, como *nuevo inconsciente*:

El escepticismo debería limitarse al nivel de teorías incorrectas y no a los hechos que existen por derecho propio. La resistencia al reconocimiento de tales hechos se basa principalmente en la repugnancia que siente la gente ante una facultad supuestamente sobrenatural que se le atribuye a la psique, como la "clarividencia".

Los aspectos tan diversos y confusos de estos fenómenos, hasta donde puedo ver por el momento son totalmente explicables según el postulado de un *continuum* espacio-tiempo psíquicamente relativo. En cuanto un contenido psíquico cruza el umbral de la consciencia, desaparecen los fenómenos sincronísticos marginales, el tiempo y el espacio recobran su acostumbrado predominio y la consciencia queda nuevamente aislada en su subjetividad.

En 1932, el doctor y profesor en psicología J. B. Rhine, estableció junto a su esposa Luisa Rhine, un laboratorio de parapsicología introduciendo rigurosos métodos científicos con el fin de investigar la *percepción extrasensorial* y los *fenómenos imprevisibles* (Koestler 1994, p. 13). Estas investigaciones fueron negativamente criticadas, sin embargo sirvieron para que los ámbitos más conservadores del campo de la psicología tomaran en cuenta el estudio de algunos conceptos entendidos hasta el momento como "sobrenaturales". Por su parte, Jung continuaría analizando los experimentos acerca de la *percepción extrasensorial* realizados por su colega Rhine<sup>35</sup>, y observando que los sujetos participantes, escogidos al azar, debieron de amortiguar su nivel de consciencia a medida que se interesaban más y se involucraban con el proyecto. Para Jung cuando la función cognitiva asume el control, se cierra la puerta para los fenómenos de *sincronicidad*.

Tal y como señala Stein, Jung apuntaba una relación directa entre la afectividad, entendida como una sensibilidad a estímulos emocionales, y los mecanismos que rodean a la sincronicidad. Jung (1988, en Stein 204, p. 273) definió la sincronicidad como "el suceder simultáneo de un cierto estado psíquico y uno o más sucesos externos que aparecen como paralelos significativos al estado subjetivo momentáneo". Al decir 'simultaneo', dice Stein (2004, p. 273), "quiere decir un acontecer que se produce más o menos dentro del mismo marco temporal", de horas o días, pero no necesariamente en el mismo momento exacto. Simplemente ocurre un "concurrir del tiempo" de los eventos, uno psíquico y el otro material. En el caso del evento psíquico, puede ser una imagen de sueño, un pensamiento o una intuición, y en el caso del evento físico se produce un suceso imprevisto, una llamada o un acontecimiento simbólico. Esta definición de la *sincronicidad* en Jung, señala Koestler (1964, p. 114) es casi literal a la definición de "serialidad" que más tarde realizaría Kammerer, quién definió las coincidencias como "una recurrencia

---

<sup>35</sup> En 1932, el doctor J. B. Rhine, según describió Arthur Koestler, "inauguró lo que fue una nueva escuela de parapsicología. Rhine y sus colaboradores introdujeron métodos científicos en la investigación de estos inaprensibles fenómenos. Los experimentos adivinatorios con naipes y dados, repetidos millones de veces con miles de sujetos elegidos al azar, a menudo clases enteras de escolares que no tenían la menor idea de lo que significaba el experimento en sí, convirtieron el estudio de la percepción extrasensorial en ciencia empírica". (Koestler 1994, p.12-13)



de cosas o acontecimientos iguales o similares en el tiempo o en el espacio". Kammerer enfatizaría en los *acontecimientos seriados* en el tiempo, partiendo de una convicción personal acerca de la existencia de fuerzas a-causales en el universo, lo que le llevaría a desembocar en falsas analogías físicas. Mientras que para Jung, por el contrario, la observación de dicha simultaneidad entre fenómenos, desembocaría en la *teoría de los arquetipos* que reuniría como factores decisivos de *un campo de información compartida entre todos los seres humano, el inconsciente colectivo*, De tal modo, Jung (1985), centraría sus investigaciones en analizar la simbología de los sueños, así como su relación con los eventos fortuitos y su vínculo con los estados intuitivos. No obstante, como resaltaba Koestler (1994, p. 96) "cualquier teoría que intente considerar seriamente estos fenómenos, debe implicar, necesariamente, una ruptura aún más radical con las categorías tradicionales de nuestro pensamiento".

En ese sentido, Paul Brunton (1981, p. 184), desde un enfoque filosófico exponía una reflexión crítica acerca de las carencias en la filosofía occidental sobre estudios que fueron tomados como objeto de análisis *el estado de sueño*. La evasión de términos resbaladizos en torno a polos opuestos, entre dualidades y conceptos que se ocupaban de la razón y su determinismo, han dejado grandes lagunas que los pueblos primitivos de culturas precolombinas y enseñanzas orientales llevaban elaborando desde antes del nacimiento de Cristo. El análisis psicoanalítico de los sueños de Freud no llegaría hasta el siglo XX, y la historia de la filosofía mientras tanto recorrió un largo viaje desde la antigua Grecia, Roma, las épocas medievales, moderna y posmoderna y apenas se alude a la importancia de los períodos de descanso, reposo del sueño ni sus estados de vigilia tan inspiradores para la historia de la creación. No obstante, la relación entre la subjetividad y la necesidad de objetividad para presentar los fenómenos vivenciales relacionados con las coincidencias, parecen haber estado siempre en conflicto. Stein (2004, p. 272-273) sostiene cómo los fenómenos de *sincronicidad* aparecen cuando la *psyque* está operando en un nivel menos consciente, como el sueño o la meditación.

Arthur Koestler (1964) en su libro *El acto de la creación*, describía dos formas de escapar a nuestras rutinas de pensamiento y conducta. La primera, era zambullirse en el ensueño o estados similares, donde los códigos del pensamiento racional quedan suspendidos. Y la segunda, consistía en la dirección opuesta, la caracterizada por el momento espontáneo de la intuición que conlleva a la creatividad. Según el doctor Rubia (2006, p.527) sostiene que la primera vía de

escape significaría una regresión a niveles más primitivos de ideación, mientras que la segunda, la que en estos momentos nos interesa, se comportaría como un *ascenso a un nivel nuevo*, más complejo del proceso mental. En este sentido, para Koestler, el acto de creación requiere siempre de *estados de atención* que nos mantienen alerta ante lo desconocido. Entendiendo, *aquello* que aún esta por descubrir en nosotros mismos (internamente) y en el mundo que nos rodea (externamente). Como hemos apreciado, la facultad de crear se ve envuelta en una serie de acontecimientos que aun siendo, previamente, irreconocibles e imprevisibles parecen incrustarse en las circunstancias que rodean nuestro cotidiano y formar parte de nuestra facultad para la invención. Desvelar la forma bajo la cual opera la intuición en estos estados y cuáles son sus dominios, podría ser de interés para comprender bien su cometido. Sin embargo, la apreciación de cómo nuestros actos son reconducidos por un 'supuesto' sistema de control nos provoca una serie de nuevas preguntas; por un lado, ¿a qué función cognitiva se refiere Jung cuando advierte dicho sistema entra en funcionamiento?, y por otro lado, ¿qué es lo que motiva el supuesto control?..

## EL DESPLAZAMIENTO CREATIVO: EL HUMOR

Bajo la sospecha de que la complejidad mental está lejos de comportarse como un 'sistema de control' que pueda abrir o cerrar la puerta a lo creativo, nos disponemos a observar un aspecto que parece revelador ante la comprensión de los fenómenos que envuelven a la intuición. ,

Tras las pesquisas que plantean que exista un sistema organizado en nuestro cerebro que puede 'decidir' atender o no la realidad que le rodea, el Doctor Rubia Vila (2008), postula que tal separación entre una realidad llamada 'mundo' y un 'yo' que la observa, es una falsa creencia. Según el científico esta distinción entre un 'yo' que está separado de su entorno es propia del pensamiento occidental y que no nacemos con la percepción de dicho "yo" sino que dicha idea se ha construido y desarrollado a lo largo de la historia. En otras culturas o pueblos primitivos, esta separación entre un yo individual y lo general, no existe.

El cerebro, señala Rubia Vila (2007), es un sistema que funciona en paralelo y en serie formando extensas redes neuronales o "colecciones de ensamblajes neuronales" que pueden ser utilizadas como funciones diversas y mediante unidades o módulos independientes. Es decir, que nuestro 'yo consciente y verbal' no se entera ni de la mitad de operaciones que el resto del organismo realiza. Según el Doctor, "tenemos acceso a los resultados pero no a su elaboración". Es

por ello, que la tarea de ubicar y situar a la intuición en el mapa cognitivo resulte tan laboriosa. No obstante, lo que nos acomete responde a comprender esa interacción entre lo que vemos u observamos y nuestra capacidad de atenderlo. En definitiva, ¿qué provoca que nos nos permitamos jugar con la vida?

Josep Beuys señalaba que sólo allí dónde existe “un desdoblamiento cultura-naturaleza como un continuum, rizomático (...) es dónde jamás se da el dualismo o una dicotomía” (1977, p. 24, en Bartolomé 2012, p.101). El yo y el otro, son entonces expresiones de una misma y única compleja realidad, pero no se distinguen de ella son la realidad. De tal forma, ante tal espejismo separatista de identificación de un ‘yo’ ficticio, ofrecía Deleuze (1980, p.149) una solución “la única forma de escapar efectivamente a los dualismos es desplazarlos, como se despalza una carga”, para emplazarlos, señala Bartolomé (p.101) e involucrarnos en ese azar irregular y variable.

En este mismo sentido, describía Koestler (1964, p. 77-78) un ejercicio para la *bisociación*, en cuya acción se encontraba la esencia misma del humor. El “desplazando de la atención” que improvisa sobre los contextos, desviando la mirada hacia lo accidental y que provocando una burla a ilógica pero juguetona. Así pues, las cadenas de acontecimientos cruzados serán también objeto de la bisociación, en cuya coincidencia, tanto el artista como el científico interactúan

Por otra parte, el *pensamiento mágico* parece mantenerse vivo en los estados de vigilia, expresando libremente un tipo de *pensamiento simbólico* en nuestros sueños. Esta característica propia de la actividad no consciente, parece ser un agente que influencia los estados del trabajo creativo y fomenta la actividad intuitiva. Rubia Vila (2007) señalaba como en los pueblos primitivos, esta no existencia de un *yo individual* dejaba paso a la “participación mística” en beneficio de una orientación más colectiva, aspecto recogido, señala Rubia Vila (2007) con la psicología de las profundidades de Jung. De manera que no podemos más que jugar con lo que es mutable y cambia siempre de forma, la naturaleza ‘presencial’ del Ser. Por tanto, cualquier estrategia como el mito, la paradoja, la metáfora, las payasadas o las cosquillas, apuntaba Koestler (p. 82-83), son la esencia del juego creativo.

Por otra parte, cabe señalar de nuevo, que los estados inconscientes llevan siendo redefinidos ampliamente por investigadores de distintas disciplinas desde el siglo XX. Como apunta Modlinow (2008, p.7), “en las últimas décadas ha surgido un nuevo campo académico para estudiar cómo las personas emiten juicios o toman

decisiones cuando se enfrentan a una información imperfecta o incorrecta". En la actualidad, nuestro *nuevo inconsciente* parece estar atento a más información de la que imaginábamos, y el azar, las fluctuaciones de los eventos y circunstancias vitales, así como sus imprevistos parecen intervenir en nuestra conducta. Es decir, nos *afectan*, lo que significa que nuestras emociones y sentimientos están más mucho más implicadas de lo que antes pensábamos en nuestros procesos de conocimiento. En palabras del propio Jung, "en el inconsciente existe algo así como un conocimiento *a priori* o una 'inmediatez' de eventos que carece de una base causal", esto abriría la posibilidad, sostiene Stein, de reconocer que intuitivamente "somos capaces de saber muchas más cosas que no sabemos que sabemos". En este sentido, "una intuición profunda podría suministrar un conocimiento que es veredicto y no pura especulación" (Stein 2004, p. 274).

Así pues, lo que empieza a resultar evidente es que nuestra capacidad de asombro y reacción ante lo inesperado parece intervenir de alguna forma *positiva* en nuestros procesos de elaboración de nuevas estructuras y que, de algún modo, para ello es necesario la rotura con un cierto patrón de nuestra conciencia. El físico y filósofo francés Abraham Moles, clasificaba a los inventores en dos categorías, los *intuitivos* y los *combinadores*. Los *intuitivos*, parecen ser aquellos que están "mimados por un hada madrina", en tanto que captan de forma espontánea lo relevante, mientras que los *combinadores*, haciendo uso de procesos deliberados utilizan un elemento "mezclador" o "conector" para llegar a nuevas soluciones. En este sentido, ambos perfiles podrían generar innovaciones, sin embargo, si los elementos a combinar son de carácter pobre o uniformal, como en las sociedades en las que se produce una insuficiencia numérica de los beneficiarios, o bien la uniformidad de los mismos, su resultado podría conducir al inmovilismo (Françoise Rougeoreille-Lenoir 1974, p. 60-61).

En consecuencia, el azar, las coincidencias o los eventos aislados que nos sobresaltan de pronto, así como una necesaria agilidad ante los cambios parecen ser ingredientes a tener muy en cuenta a la hora de comprender el funcionamiento de la *sensibilidad intuitiva* y su implicación en los procesos de captación y creación de información. En lo sucesivo nos centraremos en averiguar cuáles son los factores que 'revelan' la misteriosa labor de la innovación. De modo que comunicarnos con el azar y los eventos sincronizados supondrá participar de algo más grande que nosotros, que se sucede en continuo movimiento y en cuya realidad la *dualidad* no tiene cabida (Bartolomé 2012, p.100).

## 6.3.2- LA FORMA ACEPTADA DE LA INTUICIÓN EN EL CAMPO DE LA CREATIVIDAD

En este apartado analizaremos más de cerca las implicaciones de la intuición en los procesos de creación y sus etapas. Para ello revisaremos la concepción actual de la intuición en el proceso creativo, estableciendo sus fases y centrando nuestra atención en aquellas que más afinidad tienen con el proceso intuitivo. Igualmente, examinaremos las diferencias existentes entre la intuición y el *insight*, conceptos que tienden a entenderse separados y que sin embargo no difieren tanto entre sí. Exploraremos cómo han incidido los mitos en las formas contemporáneas de comprensión de la creatividad, su poética y retórica. Analizaremos el término ¡Ajá! y los contemporáneos conceptos que describen el *instante creador* desmitificando sus diferencias con la intuición. Y por último, enfrentaremos a la intuición con su entorno y sinónimo más usado, la *inspiración*, con el objetivo de comprender y evaluar su dependencia, así como el papel que ocupa la intuición en los procesos de descubrimiento. Por otra parte, exploraremos la tendencia del pensamiento lineal en la sociedad actual, confrontándolo con “la experiencia del *fluir*”, descrita anteriormente, con el objetivo de reflexionar sobre un posible modelo del proceso intuitivo.

Uno de los primeros teóricos en proponer una secuencia por etapas del proceso creativo con el objetivo de dar una explicación acerca del mismo fue el psicólogo social y profesor Graham Wallas. Según su concepción, los procesos de producción creadora y solución de problemas poseen cuatro etapas fundamentales:

- Preparación (recogida de información)
- Incubación (el trabajo mental prosigue en el subconsciente)
- Iluminación (surge la solución)
- Verificación (recompleta la solución y se elabora el producto)

Muchos otros autores como el filósofo, pedagogo y psicólogo John Dewey han propuesto modelos ampliando y cuestionando el proceso creador, sin embargo todos ellos están basados en la estructura diseñada previamente por Wallas. Por esta razón, tomaremos estos cuatro períodos como referentes de las concepciones actuales generales y exploraremos en este estudio las fases

intermedias del proceso en las que parece condensarse la presencia de la intuición: la incubación y la iluminación.

### 6.3.2.1 INCUBACIÓN Y LOS ESTADOS DE REPOSO

"La incubación es más efectiva cuando se alternan periodos de trabajo intenso y concentrado con otros de descanso."  
(Leonardo Da Vinci; Cit. por Michael Gelb 2006, p. 209)

Descubrir y aprender a confiar en los ritmos de incubación es un sencillo secreto para acceder a la intuición y la creatividad. Las musas demandan atención, dice Michael J. Gelb, piden que escuchemos los tenues susurros de las tímidas voces interiores. Algunos neurólogos estiman que la base de los datos conscientes del cerebro es diez millones de veces más pequeña que la del inconsciente. De modo que ésta podría ser la fuente del potencial creativo (Michael Gelb 2006, p. 209).

Gelb nos recuerda una particular perspectiva acerca de los procesos de escucha, a través de las palabras del Dr. Candance Pert, autor de *Molecules of emotion*, quién hablando de la mente advierte que; "a nivel molecular, el cerebro está perfectamente integrado con el resto del cuerpo; tanto que el término "cerebro móvil" describe a la perfección la red psicosomática a través de la cual viaja la información inteligente de un sistema a otro". Y añade; "Cada segundo se produce en el cuerpo un intercambio masivo de información. Imagine que todos esos sistemas de mensajería poseen un tono especial, una sintonía como un zumbido que se eleva y luego decae, que crece y vuelve a menguar, anudándose y deshaciendo el nudo después...". Así pues, podríamos decir que la intuición es el arte de escuchar, con el oído interno, los ritmos y melodías de la música del cuerpo. En los ochenta, describe Gelb, la *American Management Association* publicó un estudio en el que concluía que los gestores de mayor éxito se distinguían por una "alta tolerancia a la ambigüedad y la habilidad de tomar decisiones intuitivas". De modo que, a medida que se acelera el paso de los cambios, la "tolerancia" a la ambigüedad ya no basta, sino que hay que abrazarla y disfrutar de ella.

Por su parte, Csikszentmihalyi (1996, p. 124) denomina a estos periodos de incubación, el *tiempo misterioso*. Supone que tras haber encauzado la formulación del problema, o situación se observa en el horizonte del proyecto algo que no encaja o que se vuelve en cierto modo problemático. En consecuencia, este horizonte requiere ser incubado, el desconcierto ante tal visión parece detener el proceso que, en silencio, continúa produciéndose. Los indicios de incubación,

proceden de relatos de descubrimientos en los que el creador queda perplejo ante una cuestión y recuerda haber llegado a una repentina intuición de la naturaleza del problema, pero no recuerda ningún paso mental consciente intermedio. En el transcurso de este espacio vacío entre la percepción de un problema y la intuición de su solución, se produce un intervalo del proceso consciente que debe tener lugar en una etapa imprescindible de la incubación<sup>36</sup>.

Debido a su carácter misterioso, la incubación con frecuencia ha sido considerada la parte más creativa de todo el proceso. Las secuencias conscientes se pueden analizar, según la lógica y la racionalidad. Pero lo que sucede en los espacios "oscuros" desafía el análisis ordinario y evoca el misterio original que envuelve la obra del genio: uno casi siente la necesidad de recurrir al misticismo, de invocar la voz de la musa como explicación. (Csikszentmihalyi 1996, p. 124) Según este autor, los creativos coinciden en que "es importante dejar que los problemas hiervan durante un tiempo por debajo del umbral de la conciencia". La duración del período de incubación puede ir de unas horas a varias semanas o más. Muchos creativos explican cómo en los procesos inconscientes, tales como la vigilia o el sueño, siguen pensando en el problema, concretamente siguen pensando en algo que no encaja en sus cuestiones mientras el sueño empieza a vencerles. Este detalle, el cual nos ilustra muy bien Csikszentmihalyi, denota que algo ocurre cuando por fin nos rendimos a las necesidades del cuerpo y no solo a las de la mente (Csikszentmihalyi 1996, p. 125).

En este sentido, Arthur Koestler (1905-1983, cit. en F. J. Rubia 2006) indaga en los instantes elocuentes del cómico y describe en el *acto creativo del humorista*, como se da una momentánea fusión de dos matrices, de dos niveles de pensamiento que habitualmente son incompatibles. De forma similar, podría describirse también el descubrimiento científico o la creación artística. Esta 'bisociación', entendida como método, se manifiesta en algún instante del proceso creador, al cual el autor atribuye tres estados:

---

<sup>36</sup> Según Abram Maslow (2008, p. 88), la actitud creativa se basa en la capacidad de "perderse en el presente". Existe, en la persona creativa, "una capacidad de intemporalizarse, desinteresarse, ponerse fuera del espacio, la sociedad o la historia". Las experiencias místicas, han dado voces de ello, describiendo cómo se sucede una "trascendencia del sí mismo" en los sujetos que las vivencian. Esta exaltación o éxtasis, se produce al contemplar una unidad, donde antes existía dualidad, "una especie de integración del sí mismo con lo otro". El creador se fusiona con el asunto en el que trabaja, hasta tal punto que pierde la noción del tiempo. A esta vivencia, Maslow la llamará "experiencia cumbre", donde se produce "una comprensión enriquecida de experiencia del aquí-y-ahora" (Maslow 2008, p. 88-89).

- **Lógico:** Comprende el problema, la acogida de datos y una aproximación a una solución.
- **Intuitivo:** Redefinición del problema y la maduración mental de las opciones de solución. En esta etapa es más fácil encontrar una solución.
- **Crítico:** En esta etapa se valida la innovación, de manera que es en ella cuando se tiende a la perfección.

Así pues, el *estado intuitivo* sintetizado como un espacio para la reformulación, se asemeja a los estados de incubación que Csikszentmihalyi describe. Este último, apunta una teoría sobre el tiempo empleado en los periodos de incubación, según sean los problemas: recibidos o descubiertos. En su exposición, los problemas recibidos tienden a necesitar periodos cortos de tiempo y proponen pequeños cambios en el campo, de modo que cuanto más completa sea la revolución producida por la novedad más tiempo se necesitará. Pero esta idea resulta improbable y difícil de verificar (Csikszentmihalyi 1996, p.126). Sin embargo, cabe plantearse la siguiente duda, ¿cómo podemos saber cuánto tiempo se incubó una idea si el propio concepto de *incubación* es la metáfora de lo que en realidad les ocurre a los creadores? De nuevo, caemos en la necesidad de explicar poéticamente los hechos y además nos empeñamos en medirlos. Resulta difícil poder calcular cuánto tiempo “real” tardó en incubarse una teoría, por el simple hecho de que *incubar* significa preparar, desarrollar, urdir, tejer y, en definitiva, gestar. Dado que su naturaleza conlleva la *interiorización*; la gestación de una idea se produce de forma interna y calladamente. Podríamos sospechar, entonces, que no se trata de un proceso cuantificable aunque sí, cualitativamente significativo.

En ese sentido, parece que en nuestros periodos de descanso relajados o de ocio, cortos o duraderos, dormidos o despiertos, no mantenemos activo el control racional, permitiéndonos a su vez ciertas travesuras imaginativas que pueden unir las piezas que han quedado pendientes hasta completar las claves para continuar nuestro proyecto. Por tanto, podemos llegar a dos posturas: en primer lugar, un modo de enjuiciamiento que no favorece las nuevas ideas y en un segundo lugar, el desarrollo de la relajación y el ocio, entendidos estos como tiempos de descanso en el que nos permitimos cierta libertad, facilitando la gestación de intuiciones y la creación de nuevas conexiones.

Lo que quizás ha sido pasado por alto es lo irracional, lo incoherente, lo raro, incluso lo loco, que la naturaleza, inagotablemente operativa, implanta en un individuo, al parecer para divertirse. Pero estas cosas sólo se singularizan en el



crisol de la propia mente (Albert Einstein, cit. en Holton y Elkena, cit. aquí en H. Gardner 1995, p.147)

Según esta perspectiva, las conexiones verdaderamente inaplicables se desvanecen y desaparecen de la memoria, mientras que las vigorosas sobreviven<sup>37</sup> lo suficiente para acabar emergiendo a la conciencia. Anibal Puente Ferreras (1999, p.129) considera que las investigaciones indican que puede ser posible analizar los estímulos sin tener conciencia de su identidad, en lo que podríamos llamar percepción inconsciente o subliminal. La psicología cognitiva, según Ferreras, se ha interesado por el papel de los procesos inconscientes. Esta idea de “percepción inconsciente” posee cierta carga intuitiva por no decir que podríamos estar hablando de la intuición misma. Este temor a enunciar como intuición aquello que suponemos ocurre de forma subliminal, parecer acompañado del mismo desconocimiento de siempre, el inconsciente.

Existe un pensamiento peyorativo al hablar de inconsciente como si éste se encontrara en los bajos fondos de la conciencia o más bien fuera de ella. No se ha encontrado aún en el campo científico, cual es el lugar exacto en el que habita el inconsciente porque ni siquiera se ha podido establecer de forma segura que la *conciencia* proceda como una operación o un componente de la mente. Este debate sigue abierto en la actualidad y no se han encontrado teorías que respalden con seriedad la existencia viva de la *conciencia* en algún lugar de nuestro organismo. Pese a ello, los esfuerzos por acercarse a su comprensión son notables. Aún así, el tema ha constituido un enorme pozo de discusiones filosóficas y científicas. En base a esta situación, tal vez debiéramos permitirnos entablar un nuevo nexo o puente catalizador que pueda poner en comunicación la consciencia y la inconsciencia. Este peldaño de apoyo bien podría ser la intuición. El canal por el que nuestras imágenes interiores y paisajes internos pueden resurgir a la superficie con el fin de ser utilizados.

Ante estas suspicacias, Csikszentmihalyi expone una explicación sobre lo que considera que puede ocurrir durante los períodos de *incubación*. Según el autor existe una distinción entre los modos de procesar la información: en serie o en paralelo. Por un lado en un *sistema en serie*, como el de una calculadora antigua,

---

<sup>37</sup> Si recordamos las investigaciones de la Universidad Tulsa (cit. en Myers 2002, p. 80 ), citadas en el apartado 2.2, observaremos que al parecer existe una relación más estructurada de lo que creemos entre la consciencia y la no consciencia. Como también se ha referido Mangan, anteriormente, existen informaciones que parecen haberse quedado en los “flecós de la conciencia” tendiendo a emerger, más tarde, de una forma consciente. (cit. en Claxton, en Atkinson y Claxton 2002, p. 61)

un problema numérico complejo se debe resolver en una secuencia, paso a paso. En un *sistema en paralelo*, tal como sucede con los programas informáticos, un problema se fragmenta en los pasos que lo componen, los cálculos parciales se llevan a cabo simultáneamente y después se recomponen en una única solución final (Csikszentmihalyi 1996, p. 128) . De este modo, dice Csikszentmihalyi, algo parecido al procesamiento en paralelo puede que tenga lugar cuando se dice que los elementos de un problema se están *incubando*. En este mismo sistema es muy posible que opere también la intuición. Cuando pensamos en una dificultad, nuestra formación previa y el esfuerzo por llegar a una solución empujan nuestras ideas en una dirección lineal, siguiendo líneas predecibles. Sin embargo, la intencionalidad no funciona en el subconsciente. Libres de dirección racional, las ideas se pueden combinar y debido a esta libertad las *intersecciones originales* que en principio serían rechazadas por la mente racional tienen una probabilidad de llegar a establecerse (Csikszentmihalyi 1996, p. 128).

Por otra parte, el profesor Guy Claxton define la “cavilación” como una de las formas de la intuición en relación con la resolución de problemas y la creatividad. La mente inconsciente del científico creativo puede estar bullendo con datos y teorías de naturaleza bastante impersonal (en las profesiones relacionadas con la educación, por ejemplo, se tiende a recurrir a ellos). La búsqueda de significados mediante reflexiones acerca de sus recuerdos o vivencias, mediante la “introspección” se la ha llegado a considerar como la *estrategia precursora* de formas más articuladas de realizar indagaciones. Por tanto, lo que observamos es que, en primer lugar, se presta atención a la experiencia (a la propia vida de uno) y se trata de describir “que es lo que realmente estaba sucediendo”, y en segundo lugar, se trabaja de manera más deliberada tratando de formular explicaciones que servirán de base para los posibles planes de acción (en Atkinson y Claxton 2002, p. 68) .

### 6.3.2.2 LA ILUMINACIÓN Y LA RESPUESTA INESPERADA

Como hemos apreciado al revisar *la retórica de la creación* (punto 6.1.3.3) , cuando sobreviene la etapa nombrada como *iluminación*, sugería Rougeoreille-Lenoir (1974, p. 55-56) "se la puede comparar a la bombilla que se enciende en el mismo instante que se conecta a la corriente. Es instantáneo, pero la instalación estaba preparada". Sin embargo, en muchos procesos es difícil darse cuenta en qué momento se ha producido la iluminación.

La gran mayoría de los descubrimientos científicos, como expone Manuela Romo (1997, p. 31), están impregnados de cierta “iluminación” que no parece quedar explicada. Esta colisión con la solución o *comprensión repentina*, como lo define Romo, está directamente relacionada con un hecho que parece quedar incompleto. Este hecho es la *vivencia*<sup>38</sup> del instante creador. Ese momento único en el que la idea queda clasificada y el problema resuelto es altamente poetizado en los textos de creadores e innovadores. Sin embargo este acto poético es a su vez una forma de expresión y manifestación propio del acto creador.

Por otra parte, James Hillman (1998, p.107) establece que la intuición es la rápida comprensión, denominada por la psicología “vivencia del *ajá*”. Una intuición repentina con la que reaccionamos de improviso y exclamamos nuestro discernimiento del asunto. El término *Ajá!* no deja de ser una expresión casi “onomatopéyica” de un momento eufórico, de alegría o énfasis al obtener respuestas a nuestras preguntas.

...Esta iluminación súbita, esta posesión inmediata de uno por el hecho nuevo, son de las cosas que puedo hablar. Las he experimentado, vivido (Relato de Vitrubio. En R. Taton 1967, p. 74. Citado en Manuela Romo 1997, p. 31)

...Fue en este preciso momento cuando recibí la luz. Al penetrar un instante después en el hospital poseía ya la solución del problema (Ch. Nicolle, 1934. En R. Taton 1967, p. 75. cit. Romo 1997, p. 32.).

En 1975, este fenómeno fue determinado por Taylor y Getzels (cit. Romo 1997, p.32) como *Ahá!* y fue acuñado definitivamente por Sydney Parnes. Esta manifestación del hallazgo describe el momento preciso en el que obtenemos, aparentemente sin previo aviso la resolución o la clave de nuestros problemas. Parnes describe este momento de iluminación o fenómeno del *Ajá!* como:

...la nueva y relevante asociación de pensamientos, hechos e ideas en una nueva configuración que agrada, que tiene significado más allá de la suma de las partes, que proporciona un efecto sinérgico.(S. Parnes en I. Taylor y J. Getzels, 1975 p. 224-249, cit. en Manuela Romo 1997, p. 32)

Como Sydney Parnes explica, “esa luz”, no es más que la descripción poética de la observación del complejo y completo resultado. La “suma de las partes” es más bien la visión global, dónde metafóricamente hablando, no sólo vemos el libro o la

---

<sup>38</sup> La *cursiva* es mía. *Vivencia*, en su sentido literal: acción y práctica de la vida, es un término que ayuda a explicar la experiencia personal de los hechos por los creadores en el proceso creador.

estantería, sino la habitación entera y por tanto todo lo que en ella habita. Romo resalta, sin entrar en análisis del concepto *Ajá!*, dos funciones psíquicas que implican la definición del hecho iluminador; la cognición y el afecto. Esta nueva configuración da un significado distinto que va más allá de la suma de las partes va seguido, además, de satisfacción y euforia, es un “sentirse poseído por el hecho nuevo” (Romo 1997, p. 33-34).

La experiencia del *Ajá!*, se muestra como representación de la luz que nos deja ver el todo. Es como si en una vasija que rebosa de agua sucia se vaciara para dejar cabida al agua limpia, y en ese vacío despojado de lo inútil, protegido de lo externo pudiera habitar el todo. Esta metáfora del instante creador intenta explicarnos que este es el instante en el que residen todas las posibilidades. En cambio, para Romo, desde un enfoque psicológico de la creatividad, el *Ajá!* se comporta como insight más afecto positivo.

El caso del escritor Coleridge, de quien ya hemos hecho mención por su exploración sobre la imaginación, es un ejemplo paradigmático de *Ajá!* en la creación poética. Manuela Romo describe cómo el relato de Coleridge nos muestra que el poema “kubla khan” surgió de un relámpago de inspiración sentido durante un sueño. El poeta muy interesado en los procesos de creación y creyente de la magia de la intuición, relataba que escribió el “Kubla Khan” tras tres horas de profundo sueño, tiempo durante el cual compuso entre 200 a 300 versos. Composición o no, las imágenes brotaron ante él como “cosas”, con una producción paralela de las expresiones correspondientes, sin ninguna conciencia de esfuerzo. Hábilmente Coleridge despertó teniendo un claro recuerdo de todo y escribió los versos (Romo 1997, p.34).

Elisabeth Schneider en su trabajo sobre Coleridge, concede la hipótesis de la existencia de una versión anterior del Kubla Khan. Si Schneider está en lo cierto, a causa de los testimonios como el de Coleridge, es lógico preguntarse donde queda la intuición o *la inspiración creadora* en los procesos de descubrimiento (Romo 1997, p.34).

## Inspiración versus intuición

En ocasiones cuanto más creativo es un problema, menos claro resulta lo que hay que hacer. En todos los casos, la persona creativa debe crear un mecanismo “inconsciente”, dice Csikszentmihalyi (1996, p. 147), que le diga qué debe hacer. El poeta György Faludy, habitualmente no empieza a escribir hasta que una “voz” le

dice: "...es hora de empezar a escribir". György Faludy ante la falta de una explicación para decir de donde surge tal voz añade con ironía: "Esa voz tiene mi número, pero yo no tengo el suyo". (Cit. en Csikszentmihalyi 1996, p. 147).

En la antigüedad a esa voz se la llamaba *musa*. Otra de las manifestaciones de la musa, según Csikszentmihalyi (1996, p. 147). , es en forma de visión<sup>39</sup>. Lo que aparece muy a menudo es una imagen que, de algún modo, parece importante y se apodera de uno. La meta, entonces, puede presentarse como una imagen que uno ha sido capaz de ver con anterioridad, una visión que se transforma en una misteriosa llamada. Este hecho sobre la poética del acto creativo ha servido para acrecentar el mito de la intuición en los procesos creativos, relegándola a un plano subjetivo dentro del trabajo creativo. Lo que parece claro en la literatura es que los relatos contados dejan entrever una poética exagerada en sus descripciones de los hechos. Esta poetización de la narración nos podría llevar a hablar de una *retórica de la creación*, siendo ésta la causante del efecto subjetivo sobre lo contado. Detengámonos, por un momento, en el caso de la inspiración de Coleridge, citado anteriormente por Manuela Romo (1997, p. 34). En primer lugar pensamos que es conveniente revisar el desconcierto lingüístico con el que nos hemos encontrado al confundir inspiración con intuición. Es evidente, llegados a este punto, que la *intuición* posee una connotación mítica y mágica, como el propio Coleridge muestra, pero en ningún caso se comporta como una *inspiración*. Ésta, a diferencia de la intuición, tiene un modo de captar la información de fuera hacia dentro, es un proceso externo al individuo, mientras que intuir es un acto íntimo y sucede en el interior del individuo. En este sentido, podemos igualarla con la visión interior, anteriormente citada y estaría, entonces, más cerca de ser un *insight* que una inspiración. Los objetos suceden dentro del sujeto y no proceden de una realidad exterior, tan sólo existen en la mente del individuo.

La *inspiración* es el concepto más utilizado para hablar de las antiguas musas responsables de infundir el soplo creador sobre los mortales, quienes únicamente inhalaban el arte necesario para poder crear. Esta antigua concepción sigue arraigada en nuestros días. Para los griegos las Musai, hijas de Mnemósine, diosa de la memoria, y de Zeus, eran deidades protectoras de las Ciencias y las Artes liberales, y escogían a aquellos mortales a los que conceder el don de la creación, en un sentido estético. Así, por ejemplo, el artista, quién reducía su papel de

---

<sup>39</sup> Podríamos añadir "interior" y decir, para aclarar el término, *visión interior*. Este componente describe esta "visión" como algo que sucede en el individuo, *en intimidad*, es simplemente una contemplación silenciosa.

creador a mero intermediario (Manuel Sánchez Méndez 1996, p. 14). En esencia la inspiración, según nos describe Manuel Sánchez, es un fenómeno exógeno no inherente al hombre, cuya direccionalidad procede del exterior hacia el interior, mientras que la creación es un fenómeno endógeno porque procede del interior del individuo y corresponde a la habilidad propia del autor. La inspiración “aviva”, siempre viene de fuera y sirve de estímulo eficaz para producir “sin esfuerzo” y de una “forma espontánea”. En este sentido, la intuición lejos de comportarse como un estímulo externo al individuo más bien adquiere un parecido con el proceso creador e interviene desde el interior del individuo. Esta característica diferencia claramente a la intuición de ser comparada con la inspiración. A pesar de ello, esta antigua idea de la musa sigue estando presente y confundiendo las descripciones de los genios y creadores que con entusiasmo narran la sorpresa y el arrebatado producido al encontrar respuestas a sus inquietudes. En palabras del compositor Igor Stravinsky:

Toda creación supone en su origen una especie de apetito que hace presentir el descubrimiento. A esta sensación anticipada del acto creador acompaña la intuición de una incógnita ya poseída, pero ininteligible aunque no será definida sino a merced del esfuerzo de una técnica vigilante (Stravinsky cit. en Delcloux 1996, p. 122).

En el caso anterior de Coleridge, se postuló que la iluminación experimentada había sido producida por un opiáceo, puesto que posteriormente se demostró que había consumido opio, pero esto no debería ser asunto de juicio. ¿Acaso no existen miles de personas en el mundo consumidoras de opio u otros derivados, y no por ello, son capaces de escribir relatos o poemas que sean reconocidos como obras maestras? En definitiva, la cuestión es que Coleridge fue capaz de interpretar correctamente los símbolos hasta convertirlos en palabras y en este punto, desaparecido el sentido del tiempo y el espacio, se produjo la intuición. Coleridge vivió el poema, experimentó lo que Csikszentmihalyi ha llamado la “experiencia del flujo”, anticipando su forma antes de ser, posteriormente, escrito con total eficacia.

Marina (1993, p.137) en su libro *Teoría de la inteligencia creadora* expone la descripción de Valéry en torno a la invención poética, en la cual se produce “una percepción brusca del porvenir de una expresión, ritmo o idea”. Marina remarca como “esta percepción de lo que está aún por llegar” y que todavía no existe es un “valor utilizable”. Este por-venir, algo que aún no ha llegado, no sólo es un valor

utilizable, como dice Marina, supone también ver la oportunidad, creer en la posibilidad y por tanto *intuir* una nueva realidad.

Aprovechando el caso del supuesto robo de "Coleridge" expondremos la idea de que todo creador está condicionado o subordinado a una *experiencia acumulada* (Vygostsky), e introduciremos el concepto de *heurística y reglas generales* (Gigerenzer) que más tarde desarrollaremos en el proceso de toma de decisiones con el fin de observar como interviene la intuición. Por otra parte, resaltaremos la posibilidad de la existencia de una *memoria colectiva* (Jung), apoyándonos, y en contraposición, en algunos de los últimos experimentos acerca de la polémica *teoría de los campos morficos* (Sheldrake).

Así como hemos apreciado, si la hipótesis de Schneider (cit. en Romo 1997, p. 35) es cierta y existió realmente una versión anterior del citado poema de Coleridge, éste hubiera estado equivocado al pensar que algo así no saldría a relucir poco después de la edición del *Kubla Kahn*. Sin embargo, toda obra creativa no parece provenir únicamente de un sólo individuo. La literatura de la creación y las retóricas de los grandes genios son responsables de que sigamos arrastrando la idea de que todo lo que hacemos es producto, exclusivamente, *individual* (o de las *musas*), en lugar de situar nuestro conocimiento o *capacidad inventiva* en relación a un contexto determinado, gracias al cual (por medio del cual, y en ocasiones en contra del cual) nuestras acciones particulares son posibles<sup>40</sup>, pero también redefinibles ¿Qué pasaría si dejáramos de pensar y actuar como seres aislados? Si aceptáramos que, al inventar, nuestras *sorpresas* son impulsadas, en gran parte, por todo lo que somos, seamos o no conscientes de ello. Tal y como señala Vygostsky (2003, p. 5-6), la actividad creadora es de suma complejidad. Toda creación está condicionada por las estructuras del entorno y por las de la personalidad. En palabras del autor:

Las grandes invenciones, de los mayores descubrimientos (...) surgieron en base a enormes experiencias previamente acumuladas. Precisamente toda fantasía parte de esta experiencia acumulada; mientras más rica sea esta experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más abundantes deberá ser la fantasía. (Vygotsky 2003, p. 6)

---

<sup>40</sup> Que estén *posibilitadas* significa aquí, que nuestras acciones particulares sólo pueden darse como acciones humanas (simbólicamente humanas) en el interior de un contexto determinado. Lo que sin embargo no significa que nuestras acciones estén determinadas o que seamos meros ventrílocuos de realidades genéricas. Significa simplemente que sólo en un contexto social (e histórico) es posible que nuestras acciones sean acciones *significativas*. Es decir, acciones cuya productos materiales o simbólicos no responden exclusivamente a las necesidades inmediatas como comer, dormir, etc. De ahí, por ejemplo, la elaboración de creaciones como el Arte, la Filosofía o las ciencias que no responden a las necesidades biológicas (inmediatas) del ser humano.

Para Vygotsky (2003, p.11), existe una función *combinadora* y otra *conservadora* que intervienen en el proceso de creación de nuevas realidades. Dichas funciones, la primera, encargada de componer y unir mediante fantasía e imaginación y la segunda, destinada al mantenimiento de la vitalidad, son tareas propias del cerebro creador. Sin embargo, estas operaciones están insertadas en las estructuras que aprendemos y no nacen de forma independiente sino que se construyen a raíz de nuestra experiencia, sin la cual no *somos*. Para el autor, "lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto consecuencia de una larga gestación".

En este sentido, recordemos, la *percepción*, como bien señalaba Arheim, suponía un valor fundamental en el procesado de nuestras experiencias. Nuestra capacidad de percibir y discernir, nos ayuda a elaborar un soporte mediante aquello que sentimos, oímos, tocamos y vemos. Captamos incentivos externamente y los convertimos en alimento internamente. Lo que significa que construimos nuestras fantasías "con elementos tomados de la realidad y las reelaboramos en nuestra imaginación" (Vygotsky 2003: 5). Mientras que "las necesidades y deseos nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, resortes creadores. Para inventar, se necesita además otra condición: el surgimiento espontáneo de imágenes" (12-13). Este *surgir de pronto* parece ser lo que, en muchas ocasiones, no podemos explicar y en otras, no sabemos reconocer. Para el catedrático en psicología Gerg Gigerenzer (2008, p.23) existe una "inteligencia inconsciente" que opera como apoyo en las respuestas inmediatas. Cuando no somos del todo conscientes de cuáles son las razones por las que obtenemos una *reacción instintiva* pero que es lo suficientemente fuerte para que actuemos en función de la misma, Gigerenzer sostiene que es la intuición quién está actuando. En este sentido, este tipo de *intuición* estaría basado en el cúmulo de experiencias produciendo *heurísticas*, las cuales acaban convirtiéndose en *destreza*. Sin embargo, ¿acaso no podemos obtener nuevos conocimientos instantáneos sin previa experiencia o sin *pericia* aparente?. Como veremos, con mayor profundidad más adelante "la mente es una caja de herramientas adaptativa con reglas generales creadas y transmitidas genética, cultural e individualmente". Sin embargo, estas controvertidas afirmaciones siguen desvelando lagunas que nos impiden observar cómo en ocasiones *sabemos cosas que no sabíamos que existían* y lo que es más inquietante, *hacemos cosas que no sabíamos que sabíamos hacer*. Por consiguiente, tal vez cabría preguntarse ¿qué ocurriría sí, además de reconocer nuestra experiencia, pudieramos acceder a



informaciones que se almacenan en un tipo de *nube compartida*? Una *memoria colectiva* construida por un *in-consciente colectivo*, como apuntara Carl Jung hace ya casi un siglo.

En este sentido, el polémico bioquímico Rupert Sheldrake (1987) ha explorado y experimentado, durante más de dos décadas, acerca de como obtienen información los seres vivos elaborando la *teoría de los campos mórficos*. Como el mismo autor describe, su teoría no es otra cosa que la verificación de la idea fundamental de Jung acerca de la existencia de una *memoria colectiva* donde el ser humano, en tanto que especie, parece depositar información más allá del espacio-tiempo en lo que Sheldrake ha llamado los *Campos mórficos*. La diferencia entre las investigaciones de Sheldrake y Jung, difieren en que Sheldrake amplía el concepto a todo ser viviente, incluyendo al universo. Lo que Sheldrake sostiene es que individuos de una misma especie sin contacto aparente en sus experiencias parecen poder acceder a una información, adquirendo conocimientos o completando procedimientos que otros individuos previamente conocen o, al mismo tiempo, estan investigando sin que estos hayan tenido ningún contacto físico o cualquier tipo de vínculo. Estos campos parecen acumular una información a la que podemos acceder mediante conexiones que nos ofrece nuestra condición de humanos. Tal y como sostiene el autor, "se ha creído que nuestra memoria está acumulada en el cerebro y hemos usado indistintamente la palabra *cerebro* para designar mente o memoria. Sin embargo, esto no es necesariamente así". Para Sheldrake (1987) "la mente no es tan sólo la actividad del cerebro, sino que éste es el sustento físico a través del cual se puede manifestar la mente". Su hipótesis sostiene que existe un "séptimo sentido": la "mente extendida", mediante la cual "nuestras ideas y actitudes pueden influir a distancia sobre otras personas sin que ni ellas ni nosotros lo sepamos" (2007). Cualidades como la *telepatía*, la *premonición* o la *sensación de saberse observado* responderían a ésta, supuesta, *proyección de la mente*.

Pese a ser teorías discutibles, cabe considerar una apreciación a través de ellas, y es que no sólo nuestras experiencias son relevantes, sino que también lo son nuestras *intenciones*. La observación no sólo de nuestras vivencias sino la de nuestros propósitos puede abrir un espacio para la captación de nuevas realidades y experiencias ajenas a las nuestras mediante las que nos nutrimos y evolucionamos como especie. La teoría de Sheldrake, pese a no ser validada por la totalidad de la comunidad científica, apunta a una revisión de los modelos de conocimiento, y parece describir una nueva perspectiva de la *co-creación*.

Asimismo, cuestiona no sólo el carácter conservador de la ciencia clásica, sino que solicita nuevos contextos de investigación más arriesgados e innovadores.

En nuestra opinión y como conclusión, el anteriormente citado caso de Coleridge, bien pudiera haber accedido a una "información colectiva", servirse de la *percepción* para *intuir* y captar la "oportunidad" que junto a su destreza (perspicacia desarrollada) permitió elaborar y completar una creación inicial convirtiéndola en una *obra nueva*. Sin embargo, nunca lo sabremos a ciencia cierta.

## ¿Insight o intuición?

Cuando nos planteamos cómo los creadores, *captan* o acceden a tales relevantes informaciones para generar una transformación, se nos plantea, de nuevo la necesidad de distinguir entre varios términos. Dichos conocimientos previos a una creación ¿Se obtienen por *intuición* o, lo que se produce, es un *insight*?

En primer lugar revisaremos la naturaleza del *insight* en el pensamiento creador. Manuela Romo (1996, p.110) expone su convenio con algunos de los investigadores que han relativizado los *procesos del insight*. De acuerdo con Gruber, H. E., Romo sostiene que los *insights* intercalan o culminan procesos prolongados de trabajo, y que no siempre son productivos. La idea que poseemos sobre la "súbita sorpresa" de la respuesta queda así desmitificada (Romo 1996, p. 110). Pese a ello, es obvio que existen referencias sobre *insights* en creadores que han resuelto importantes problemas: como Darwin, Poincaré, Kekulé, Arquímedes, etc. Un ejemplo es el caso de Charles Darwin, quien en 1876, expuso en su *Autobiografía* su particular testimonio de cómo recordaba su propio proceso de descubrimiento:

En octubre de 1838, quince meses después de haber comenzado mi estudio sistemático, se me ocurrió leer por entretenimiento el ensayo de Malthus sobre la población y, como estaba bien preparado para apreciar la lucha por la existencia que por doquier se deduce de una observación larga y constante de los hábitos de animales y plantas, descubrí enseguida que bajo estas condiciones las variaciones tenderían a preservarse y las desfavorables a ser destruidas. El resultado de ello sería la formación de especies nuevas. Aquí había conseguido por fin una teoría sobre la que trabajar (Ch. Darwin, citado en Romo 1996, p. 110)

Si examinamos este fragmento del relato de Darwin podríamos observar que la *conciencia de la meta*, presente durante su periodo de descanso, se manifiesta con

claridad al leer a Malthus. Recordemos que para Csikszentmihalyi poseer una visión clara de las metas es fundamental, no sólo en el inicio del trabajo, sino durante todo el proyecto de trabajo. Así mismo, Darwin gracias a su mente despierta y capacidad de relación obtuvo el auténtico *insight* durante un período de incubación. Intuyó y vio (mentalmente) el objetivo finalizado de su trabajo, entonces pudo empezar a desarrollar su teoría. Sobre este mismo ejemplo, citado anteriormente, Csikszentmihalyi (2006, p. 105) aclara que tal y como sucede con el caso de Darwin, la intuición básica puede aparecer lentamente, en destellos separados e inconexos que llevan años aglutinar en una idea coherente. Para cuando Darwin entendió claramente lo que su teoría suponía, esta última ya no era propiamente una intuición, porque todos sus componentes habían aparecido en su pensamiento en momentos diferentes del pasado y se habían ido articulando (mediando racionalmente) entre sí lentamente sobre la marcha. " Fue un '¡Ajá!' atronador construido a lo largo de toda una vida, formado por un coro de pequeños '¡Eureka!' ".

Csikszentmihalyi (2006, p. 105) expone que los procesos creativos no son siempre lineales y en cambio sí recurrentes. Afirma que las insistencias en las etapas de trabajo, las vueltas que encierra, las intuiciones que precisa, dependen de la profundidad y amplitud de los temas a tratar. Los periodos de incubación pueden durar de pocas horas a varios años. Y en ocasiones la idea creativa incluye una intuición profunda y un número incalculable de otras menores, dice Csikszentmihalyi. Esta proyección es propia de la naturaleza tanto del insight como de la intuición, en ella es donde se origina la *gestalt* en cuanto a que se relaciona con el todo y no solo con las partes individuales de un conocimiento. En ocasiones, para obtener la forma completa del puzzle es imprescindible unir cada una de las piezas que por separado no tienen ningún "sentido". En este punto, es donde el insight y la intuición tienen un lugar relevante en la labor de los procesos creativos. Otro ejemplo de proceso creativo en el que intervienen intuiciones e insights es el expuesto por Csikszentmihalyi (2006, p. 106) sobre el trabajo del físico Freeman Dyson.

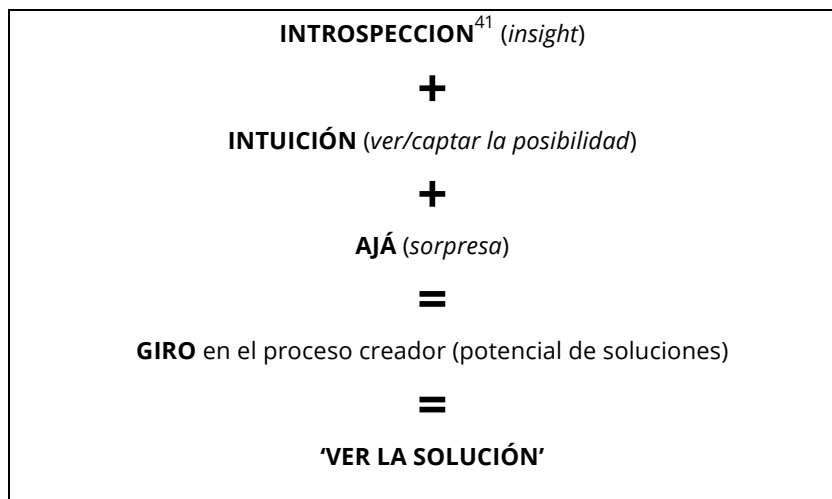
Dyson había sido alumno de Richard Feynman y asistido a conferencias de Julian Schwinger. Era, por tanto, conocedor de las dos grandes teorías sobre electrodinámica derivada de los principios de la mecánica cuántica que a finales de los cuarenta se debatían. Dyson completó el trabajo de Richard Feynman y Julian Schwinger, clarificando las teorías y haciéndolas operativas. Gracias a ello, ambos físicos recibieron el Nobel de física, y Dyson publicó dos largos artículos en

la *Physical Review*. Pero varios colegas pensaron que si alguien merecía el Nobel, ése era Dyson. En palabras del autor Dyson describe el proceso que lo llevó a ese logro:

En 1948 yo tenía veinticuatro años. Había un gran problema en el mundillo de los físicos... llamado electrodinámica cuántica, que era una teoría sobre la radiación y los átomos; la teoría era confusa, y nadie sabía cómo hacer cálculos con ella... No se trataba de que la teoría fuese errónea, sino de que en cierta manera no estaba correctamente organizada...en aquel momento aparecieron dos grandes ideas asociadas a dos personas, Schwinger y Feynman...Cada uno de ellos elaboró una nueva teoría de la radiación que parecía como si fuera a funcionar, aunque existían dificultades con ambas.

Pasé seis meses trabajando para entenderlas claramente, y eso significó realizar un arduo trabajo de cálculo... al final de esos seis meses me fui de vacaciones...y pasé un par de semanas simplemente holgazaneando...tomé el autobús de vuelta a Princetown y de repente... no sé cómo, pero todo se me hizo repentinamente claro como el cristal...la imagen global se volvió clara, y Schwinger encajaba en ella perfectamente, y Feynman encajaba en ella perfectamente, y el resultado fue una teoría realmente útil... Después tuve que emplear otros seis meses en elaborar los detalles y ponerlo todo por escrito, etc (Dyson, cit. Csikszentmihalyi 2006, p.106-107).

Este es uno de los ejemplos más claros sobre el proceso creativo en su versión clásica, según Csikszentmihalyi (2006, p. 107). A partir de este punto, será posible organizar de una manera coherente los procesos creativos con el objetivo de sintetizar y simplificar sus procedimientos. Así pues, como hemos podido apreciar, la intuición lejos de ser *inspiración* o *percepción*, aún viéndose implicada con sus procesos, podría situarse más cerca del *insight* o del *ajá*, fenómenos aceptados en los enfoques psicológicos sobre los procesos creativos. Bajo este punto de vista podría entenderse, a modo de síntesis reformulada qué:



En vistas de lo observado, podemos describir **tres condiciones** que facilitan el encuentro con el descubrimiento:

- **Intimididad.** Necesitamos entrar en comunicación con lo que necesitamos, con *aquello* (refiriendo a lo que todavía *no es*) que deseamos encontrar. Y para ello necesitamos una mirada interior que nos permita contactar con un silencio creador.
- **Atrevimiento.** Ser capaces de arrojarnos a lo desconocido y facilitar la apertura para recibir lo inesperado. Debemos despojarnos del pre-juicio y del miedo ante la opción de ver cualquier oportunidad.
- **Capacidad de auto-asombro.** Permitirnos ser sorprendidos con alegría (carácter positivo). por nosotros mismos significa también ser sorprendidos por las soluciones que inventamos.

## La poética de la intuición y el mito de la creación

En síntesis y para concluir parece que en la actualidad existe una tendencia que contempla como *versiones fantásticas* las descripciones intrínseco-personales de creadores, escritores, pintores o científicos sobre sus procesos de creación. Pero estas expresiones míticas lejos de ser autoengaños o falsas apariencias, más bien

<sup>41</sup> Introspección viene del latín "introspicere" y significa "mirar en el interior". En general, y según la etimología, su sentido es la observación de uno mismo, auto-observación psicológica, ya sea de la conciencia o de los sentimientos. En un sentido más restringido, la introspección es el método psicológico según el cual el sujeto experimental, (al describir sus experiencias conscientes en términos sensoriales, imaginativos o afectivos, de la manera más elemental posible), facilita la interacción con el psicólogo, quien dispone así de la posibilidad de realizar una "observación" experimental de la actividad propia del sujeto. Este método, utilizado inicialmente por W. Wundt, y aceptado por muchas escuelas psicológicas, es rechazado por la psicología conductista. (*Diccionario online (2006)*: [http://www.webdianoia.com/glosario/main.php?do\\_this=list\\_by\\_letter&letter=I](http://www.webdianoia.com/glosario/main.php?do_this=list_by_letter&letter=I))

responden a una necesidad de explicar y comprender los hechos del proceso creador.

Para entender el mito de la musa, sería conveniente reconocer y determinar "*esa llamada*" que parece sorprender a quienes la experimentan. En base a los testimonios de creadores y científicos que exponen sus relatos sobre el asunto, la "llamada de la voz interior", no parece ser otra cosa que la identificación de una idea, el reconocimiento de una posibilidad, el movimiento de la puesta en marcha indicando que empieza la acción. Tal es el funcionamiento la intuición. En ese sentido, la intuición, lejos de ser una idea mítica que por arte de magia, de repente, brota un día, más bien supone una apertura mental que ayuda a encontrar el camino por el que dirigirnos. Debido a su carácter poético, puesto que no censura la metáfora, la convierte en un nexo entre lo que todavía no es y lo que puede llegar a ser. La intuición parece expresarse a través de parábolas, de modo que su lenguaje es principalmente simbólico, hecho este donde quizás resida su parentesco con el pensamiento mítico.

Los discípulos se acercaron a Jesús y le dijeron: -¿Por qué les hablas en parábolas? - Es porque a vosotros- respondió -se os es dado conocer los misterios del Reino de los Cielos, mientras que a esta gente no se le es dado. Es por esto por lo que hablo en parábolas, porque ellos ven sin ver y escuchan sin escuchar ni comprender. Así se cumple para ellos la profecía de Isaías que decía: Tendréis buena vista pero no veréis, tendréis buen oído pero no entenderéis- (Mateo 13, v.10-14)

Por otra parte, J. A. Marina se cuestiona cómo puede, entonces, percibirse la posibilidad correcta, ya que una de las funciones principales de la inteligencia es la invención de posibilidades. Ante un nuevo enredo, Marina vuelve de nuevo a la pregunta de cómo podría percibirse algo que todavía no existe. Gibson propone una respuesta apelando a lo que él llama 'oportunidades' o "*affordances*", las cuales se encuentran en todas las cosas y pueden ser captadas. *Captar la oportunidad* apropiada al vuelo parece ser un rasgo fundamental de las mentes creativas (Cit. en Marina 1993, p. 137). Esta idea que Gibson no pudo fundamentar engloba un concepto relevante: la totalidad. Podemos ver las partes y no comprender el todo. Asimismo, podemos tener delante las respuestas pero no ser capaces de integrarlas en nuestros esquemas mentales.

En consecuencia, lo que parece quedar claro es que "ver la meta", tenerla clara supone un iniciar la creación, trabajar con entusiasmo y como diría Csikszentmihalyi, iniciarse en el *fluir*. Así pues, ¿por qué razón nos preocupa tanto

la forma en la que advertimos las metas?. En este punto detectamos una cualidad hipotética en la intuición que puede servir de utilidad y de potencial en los procesos creativos. Por tanto, si el mito tiene la disposición de insertar un orden en el caos, y la creación se nutre, en cierto modo, de caos, podríamos sugerir que el uso de las formas míticas no son más que el intento de traducir ordenadamente lo que ha sido gestado fuera de todo orden.

## 6.4- DOMINIOS DE LA INTUICIÓN Y SU VALOR COMO HERRAMIENTA

En el siguiente apartado tratamos de responder a la pregunta fundamental de esta tesis; ¿puede ser la intuición una herramienta práctica para la educación creativa?. Para ello observaremos la intuición desde un enfoque más amplio, adentrándonos en la manera en que procesamos la información y la relación que guardan los *sentidos* y los *afectos* con nuestra capacidad perceptiva. Asimismo, reformularemos su significado y profundizaremos en el funcionamiento de la intuición y sus procesos, observando cuáles son las necesidades que nos permitirán reconocerla con vistas a explorar su valor en los procesos de aprendizaje. ¿Cómo interviene la intuición en el proceso cognitivo?, ¿qué implicación guardan las emociones y el cuerpo físico en el proceso intuitivo?, son algunas de las preguntas que nos formularemos con el objetivo de clarificar y concretar cuáles son los dominios de la intuición en el proceso de creación. Por todo ello cabe revisar la relación que guarda la intuición con las emociones y que se supone vinculante en los procesos intuitivos.

Nuestro objetivo será desvelar si la intuición es una habilidad importante no sólo en los procesos de creación sino una herramienta práctica en los entornos de aprendizaje. Por ello, a continuación, empezaremos viendo cómo interviene el *aprendizaje implícito* en la producción del *conocimiento tácito*, también llamado *conocimiento intuitivo*, y cómo sus procedimientos parecen estar implicados en los procesos intuitivos. Motivo por el cual su auscultación nos será de utilidad para comprender qué habilidades intervienen en la acción docente. Todo ello con vistas a observar la operatividad de la intuición como materia relevante para su incorporación en la *formación a formadores*.

## 6.4.1- LA LÓGICA DE LA INTUICIÓN

En primer lugar, sabemos que nuestra capacidad de *procesar la información* pone en marcha una serie de mecanismos físicos y psíquicos mediante los cuales los sentidos y los procesos de memorización interactúan y no siempre somos conscientes de ello. De manera que la captación de información, así como la gestión del conocimiento, poseen mecanismos no conscientes que se ven implicados en los *procesos de aprendizaje* y por tanto, en la *adquisición de conocimiento*. Por ello, desarrollar la intuición y utilizarla podría mejorar nuestra capacidad creativa ante dichos procesos. No obstante, primero deberemos tratar de responder qué ocurre en tales procesos, ¿dónde se sitúa la intuición en el campo cognitivo? y ¿por qué razón puede sernos de utilidad en el campo de la creatividad?.

Por otra lado, si bien hemos observado como los modos de pensamiento y sus procesos mentales influyen en nuestra conducta, así también lo hace nuestro *capital cultural* (experiencias transmitidas y vividas) el cual puede convertir nuestros juicios intuitivos en acertados o erróneos. Este aspecto es indicador de que la intuición también posee su propia lógica, por la cual será importante descomponer su engranaje a fin de comprender su mecánica.

### 6.4.1.1- CONOCIMIENTO TÁCITO Y APRENDIZAJE IMPLÍCITO

Como hemos visto, la intuición está directamente relacionada con el quehacer inconsciente o subconsciente, viéndose envuelta en las acciones que nuestro sistema tácito o implícito posee para la captación y comprensión de la realidad.

Primeramente, hemos mencionado como precedente que la intuición no había sido estudiada, como señala Hogarth, prácticamente hasta entrados los años setenta cuando se empezaron a observar que las funciones que intervenían en los procesos de aprendizaje seguían centradas en los modelos clásicos de estímulo y respuesta<sup>42</sup>. Será a partir de ese momento, cuando los estudios acerca de cómo

---

<sup>42</sup> El problema, según señala Hogarth (2002, p.61-62), de comprender las implicaciones entre utilizar la introspección para *estimular* el pensamiento o utilizarla como *medio* para llegar a conclusiones científicas ha perseguido a gran parte de la psicología durante el pasado siglo XX. Durante la primera mitad, el foco de estudio estaba centrado en aquello que se podía observar de manera objetiva estando, el campo de la psicología, dominado por una visión mecanicista. Se pensaba, resalta Hogarth, "que la conducta humana se producía en una especie de *caja negra* cuyas reglas sólo se podían inferir mediante la comprobación de las respuestas a estímulos". Sería en los años cincuenta, tras observar algunos estudios realizados por la *psicología Gestalt*, donde los modelos de aprendizaje no encajaban con los modelos



procesamos la información comenzarían a esclarecer y distinguir entre dos estrategias de procesamiento de información: una *automática* y otra *deliberativa* (Hogarth 2002, p. 61-63).

Tal y como señala Hogarth (p. 64) muchos actos de percepción, el movimiento físico y la regulación de los procesos internos los llevan a cabo *sistemas de procesamiento de información* que son automáticos, en el sentido que no requieren de mucha 'atención' para su funcionamiento. El aspecto fundamental que distingue al *sistema tácito* o automático del *deliberado* es que el primero, se sucede de forma no consciente, y permite guardar información sin que nos demos cuenta. De modo que, como describe Gärdenfors (2005, P. 52) "no todo lo que sabemos es explícito en el sentido de formular lo que sabemos, menos aún dar razones para lo que sabemos". La mayor parte del conocimiento cotidiano es implícito o tácito, lo cual significa que respondemos mediante hábitos que aprendemos sin percatarnos.

Las personas desarrollan rutinas cotidianas (preparar el café, montar en bici, conducir, etc.), casi sin esfuerzo. Y dichas funciones una vez aprendidas y convertidas en *pautas* serán difíciles de eliminar, modificar o ignorar. Esta capacidad de recordar automáticamente, instalada en el sistema operativo de nuestro organismo es lo que los científicos llaman *memoria de trabajo* o de *procedimiento* y es implícita. Es decir, nuestras *respuestas automáticas* se obtienen por medio de la acumulación inconsciente de la experiencia, la cual concibe *reglas prácticas* o 'generales' (como las llama Gigerenzer) que se utilizarán de forma instintiva (como patrones fijos), permitiéndonos la práctica del conocimiento de forma liviana. En este sentido, Hogarth sostiene que existe un *conocimiento declarativo*, "que representa lo que las personas saben (...) mientras que el *conocimiento procedimental* es el conjunto de sistematizaciones, reglas y estrategias que operan sobre el *conocimiento declarativo* de la actividad mental". Según este modelo, "las *reglas* que las personas utilizan para procesar la información son las que son *intuitivas*, pero no los argumentos sobre los que las reglas operan" (Hogarth 2002, p. 64-65).

En este sentido, las respuestas aprendidas de forma inconsciente nos permiten automatizar acciones (como conducir) que nos serán útiles en lo cotidiano sin necesidad de esfuerzo. Sin embargo, llamar a nuestros *automatismos* también

---

simples de estímulo-respuesta clásicos, cuando se produjera la llamada *revolución cognitiva*. En la actualidad, gracias a los avances neurocientíficos (a través del estudio de las *neuronas espejo*, véase más en Giacomo Rizzolatti) y la psicología social (con el llamado *efecto camaleón*, véase más en John Bargh) han permitido trascender dichos modelos y abrir una puerta a nuevas investigaciones acerca de como se producen las respuestas automáticas y sus procesos de aprendizaje.

intuiciones, es una herencia semántica que, sospechamos, no hace más que confundir el asunto. Quizás lo que podemos discernir, en primera instancia, es que existe un *tipo de* intuición (no la única) que se comporta como aquel mecanismo del proceder no consciente, y se halla dentro del sistema de comportamiento automático, mediante el cual accedemos a los datos acumulados en nuestra memoria *no declarativa* (Björklund, 2007), es decir, accedemos a una *memoria virtual* la cual recupera información en paralelo. Sin embargo, nuestra respuesta no será la intuición misma, sino un resultado que se hará explícito (consciente) construido con la información que nuestra base de datos posee en nuestra memoria. De este modo, cabría matizar que si su 'argumento' es *deliberado*, como señalaba Hogarth, no puede ser al mismo tiempo *intuitivo* aunque sí *intuido*. Es decir, captamos la información de forma sensible, intuitivamente, en tanto que contemplamos internamente lo visto o vivido, pero la procesamos por distintos mecanismos en los que también intervienen otras habilidades como la *percepción* (reconocimiento) o la *experticia* (memorias) y entonces, en función de nuestra capacidad para atender más allá de lo visto, contruimos 'automáticamente' (de forma instantánea) una 'valoración'. La cual definirá un juicio de valor. Por tanto, esta respuesta ¿Será una intuición o un discernimiento?

Lo que sugieren estas cuestiones es que la *comunicación* entre dichos procesos es lo que parecer ser de carácter intuitivo. Y es aquí dónde reside la complejidad del marco de estudio. Si pensamos en todos los actos y decisiones que realizamos a lo largo del día, observaremos que "el procesado de información consciente", como señala Hogarth (p.78), "es la excepción" y prácticamente actuamos bajo *reglas generales*. Es por ello que la discusión para definir el *proceso intuitivo* sea tan controvertida, pues su actividad es no consciente la mayor parte del tiempo y no tenemos suficientes herramientas, todavía, que nos permitan localizar sus movimientos.

Ahora bien, lo que sí podemos apreciar es que la intuición está relacionada en primer lugar con aquellos procesos de aprendizaje que se producen de forma no consciente, y en segundo lugar, con un conocimiento cuyo contenido se va construyendo, a su vez, de forma implícita. Esta característica ha asignado el significado de *intuitivo* a aquel *conocimiento* que opera en la práctica y se da forma *experiencial*, en tanto que colabora con los sentidos (Myers, 2003). No obstante, la toma de conciencia de las creencias *culturales* será decisiva ante este *tipo de conocimiento*, pues nuestras reglas serán prácticas en un entorno determinado, y en el dominio de un campo concreto, no siendo válidas para nuevos entornos o

situaciones de incertidumbre o caos. En este punto la discusión está servida, ya que las *respuestas instintivas* parecen otorgar respuestas fijas que acceden a *patrones* de comportamiento *establecidos previamente (construidos de forma figurada) con los que creamos supuestos*. Pero de nuevo, caemos en una inercia dicotómica. ¿Es la intuición una *respuesta instintiva*? ¿O más bien se trata del *camino* por el cual llegamos a dichas respuestas?. En profundidad, lo que parecen deducir algunos autores (Gigerenzer 2010, Hogarth 2002, Björklund 2007) es que la *intuición*, lejos de agotarse en un patrón o respuesta pre-determinada, se comporta más bien como un *flujo* que permite *seleccionar* información necesaria a la hora de tomar decisiones inmediatas que faciliten nuestro manejo de la práctica cotidiana. No obstante, dicha información se habrá estructurado de acuerdo a la influencia del entorno y este aspecto es algo que no podemos eludir.

Así pues, a la hora de tomar decisiones, la *intuición* parece intervenir de forma inconsciente, ya sea a través de una *respuesta inmediata* que se nutre de la experiencia acumulada, tal y como propone el planteamiento psicólogo, o bien como un *flujo* en cuyo movimiento (inconsciente y no deliberado) se anticipan los *indicios* que permiten empujarnos a tomar decisiones o a establecer nuevas conexiones. Sin embargo, estos *indicios* pueden rivalizar en contraposición con la experiencia acumulada y no siempre ser aceptados por el pensamiento analítico.

Si nos planteamos qué tipo de contextos provocan la creatividad o la bloquean radicalmente, podemos imaginar cómo las situaciones de emergencia o de extrema adaptabilidad (entornos en conflicto), en ocasiones, ponen de manifiesto cómo algunos individuos implicados se aprecian más creativos que otros, y estos parecen ser aquellos que son capaces de adoptar nuevos patrones, es decir, son capaces de adaptarse mejor actuando sin seguir *reglas generales* o preestablecidas. Esta *inteligencia intuitiva* evidencia una *adaptación*. Tal y como señala Arturo Prieto (2011, p. 162), "la adaptación implica cambios en el comportamiento de un sujeto contingente a los cambios en las condiciones ambientales, lo que la mayor parte de las veces involucra un rápido proceso de aprendizaje". Este proceso (implícito) es subliminal e inconsciente y mediante el cual la intuición actúa en todo su abanico de modalidades.

En este sentido, la capacidad *automática y selectora de información* que posee la intuición la convierten en una habilidad no sólo práctica para el desarrollo de la experiencia, sino que la sitúa en el terreno de la inteligencia. Como ya hemos mencionado anteriormente, la creatividad posee un matiz *evolucionista* en su sentido Darwiniano, pues la adaptación

puede implicar una ruptura del patrón original, cuyo funcionamiento se asemeja al de un *fractal* en su sentido iterativo, en tanto que repite su modelo inicial hasta que algo lo interrumpe. Este espacio, propio del proceso creador, mediante el cual se produce la irrupción es lo que llamamos *fase de transformación*. Siendo en este rango de acción donde la intuición parece tomar partido. Pero ¿qué motiva tal irrupción?

Debido a la dificultad para expresar el orden de los procedimientos internos del individuo, el uso del término intuición se ha visto enredado con otros aspectos del procesamiento de la información, equiparándola también con la percepción, y desvirtuando el desarrollo de sus mecanismos de activación. Y es por ello que, como pudimos apreciar brevemente en el capítulo uno, la literatura existente ha relacionado la percepción y los mecanismos de identificación así como las representaciones mentales con una comprensión sesgada de la intuición. Llegados a este punto comprobaremos que es necesario una observación más profunda para acertar a ver que impulsa nuestros cambios de comportamiento y qué activa nuestros procesos de transformación.

En este sentido, David Eagleman (2013, p. 72), neurocientífico y experto en *percepción*, sostiene que "existe una brecha entre lo que nuestro cerebro puede hacer y lo que nos resulta accesible conscientemente". La conciencia de nuestros actos, así como evaluar todas las variables que se articulan en nuestro organismo motor, es útil en "pequeñas cantidades" y en tareas concretas. En palabras del mismo autor (p.73):

Es fácil comprender por qué no querría ser consciente de las complejidades de su movimiento muscular, pero esto puede ser *menos intuitivo* cuando se aplica a sus percepciones, pensamientos y creencias, que son también producto final de la actividad de miles de millones de células nerviosas.

Así pues, podemos decir que la realidad es traducida por los sentidos (oído, vista, tacto, gusto) mientras que nuestro cerebro responde mediante procesos neuronales, completando dicha realidad (entornos) y en ocasiones, rellenando los vacíos con suposiciones (o pre-juicios). Nuestra aproximación a lo real es una *experiencia compartida* entre lo que los sentidos adquieren y nuestra memoria retiene. Según Eagleman, "somos unos observadores fatales (...) creemos ver el mundo perfectamente hasta que alguien nos dice que no es así". Asimismo, nuestra capacidad de ser 'conscientes' de la experiencia está sobrevalorada, y aún nos queda mucho para reconocer con certeza cuando hacemos lo que hacemos y porqué lo hacemos. De modo que es importante tener en cuenta, con vistas a

mejorar la gestión del conocimiento y los procesos de enseñanza, que la manera en la que cada uno aprende es totalmente distinta, pero también lo es la manera en la que cada uno enseña, pese a que los mecanismos que nos permiten aprender y enseñar parezcan idénticos en todos los individuos. Esto requiere de atención, pues los instrumentos que disponemos, por herencia de aprendizajes, para *percibir* aquello que construimos y transmitimos como conocimiento pueden no estar siendo adecuados para los entornos cambiantes y complejos de nuestra actualidad, y por ello, es necesario tener en cuenta que no digerimos la realidad de la misma manera.

Asimismo, como ya vimos en apartados anteriores (recordar el ejemplo del *Triangulo* en el capítulo 2), la primera *respuesta perceptiva* puede ser engañosa. Eagleman (2013, p. 32) atribuye a la intuición un vínculo directo con los sentidos, en tanto que percibimos a través de ellos. Por lo que podemos atribuir a la intuición un *vínculo sensorial* que, como veremos más adelante, la emparentará con las *emociones*. No obstante, este aspecto puede dar lugar a confusión, pues solemos decir que es *intuido* aquello que vemos, asumiendo que *lo visto* provoca una intuición directa. Sin embargo, como estamos apuntando, esta cuestión parece caer en la perspectiva clásica de la que partimos y no acaba de quedar claro si la información que procesamos de forma instantánea es una intuición, una percepción o directamente un juicio analítico.

## Percibir no es intuir

Por ello, *ver*, *mirar* y *percibir* no son lo mismo y ésta diferencia es un aspecto que se aprecia con claridad en las prácticas (y juegos) del *pensamiento ilusionista*, cuyo funcionamiento se basa en las trampas de la percepción. Cuando vemos algo, no todos miramos lo mismo, y mucho menos aún lo percibimos de la misma manera, pues la percepción se construye con nuestro *sistema experiencial* y se nutre de nuestra memoria emocional. Debido a ello, en la actualidad muchos estudios en neurociencia están desarrollando enfoques que desestiman a la *percepción* como única encargada de la interpretación de la realidad exterior con el fin de matizar que, más bien, es la encargada de identificar modelos preconcebidos de dicha realidad. Y, por el contrario, la intuición, se advierte como el medio por el cual accedemos a dichas conexiones.

No obstante, las observaciones de algunos estudios que evalúan la plasticidad cerebral<sup>43</sup> están mostrando cómo el factor de la *atención*, así como el *foco de destino* de la misma se ven influenciados por nuestras vivencias (memorias, sentimientos, creencias y valores) previas de la realidad. Aún así, dependemos constantemente de tales *identificaciones*, y la rápida comprensión del entorno se hace posible gracias a la agilidad para visualizarlo en nuestra conciencia. Según María Trinidad Herrero Ezquerdo, "veremos nuevas posibilidades si sabemos dónde mirar". No obstante, ¿cómo podemos mejorar nuestra capacidad para saber dónde mirar?

Sobre este respecto, Antonio Damasio (2006, p. 133), fue el gran aportador de nuevos estudios acerca del pensamiento y sus procedimientos mentales a finales del siglo XX y sostiene que "el pensamiento está formado en gran parte de imágenes". Según el autor "la mayoría de palabras que usamos en nuestro discurso interior, antes de hablar o escribir una frase, existen en forma de imágenes auditivas o visuales en nuestra conciencia". Y este fenómeno es algo que experimentamos habitualmente. Sin embargo, estas imágenes pueden ofrecerse de forma visual o ser "somatosensoriales" (sensaciones de carácter corporal). Esta dependencia a las imágenes observada en científicos y artistas, parece albergar, como señalaba Koestler (1964, p.171), "una misma desconfianza hacia el pensamiento conceptual consciente". Este factor es relevante a la hora de comprender las creaciones y sus metodologías, ya que podría aportarnos un indicador hacia donde mirar a la hora de elaborar nuevas propuestas. Pues cuando nos orientamos al campo de la creatividad y queremos observar como se suceden los *actos de creación*, los testimonios manifiestan una especial atención al organismo que los promueve. En este sentido, Damasio (2006, p.129) sostiene que "el conocimiento adquirido se basa en *representaciones disposicionales*", las cuales constituyen nuestro almacén de conocimiento, tanto innato, en un sentido genético, como adquirido por la experiencia, lo cual pone de manifiesto nuestra tendencia o *apego* a aquellos signos reconocibles. En palabras del mismo autor:

Estas *representaciones disposicionales* contienen registros para el conocimiento plasmable en imágenes que podemos rememorar y que se utiliza para el movimiento, la razón, la planificación, la creatividad y algunas contienen registros de normas y estrategias con las que operamos sobre dichas imágenes. La adquisición de un *nuevo conocimiento* se consigue mediante la modificación continua de dichas representaciones disposicionales (Damasio, 2006, p.129) .

---

<sup>43</sup> Rebeca Chamberlain (2010)

Es decir, poseemos un *mecanismo de distribución y gestión* del conocimiento mediante el cual la percepción obtiene información sensorial compleja que luego enviará a nuestro sistema de representación. Cuando los significados están ordenados, nuestro aprendizaje implícito recuperará rápidamente de nuestra memoria la interpretación de lo visto o imaginado, ofreciendo una respuesta rápida. Sin embargo, en ocasiones, el cuerpo (entidad física) se anticipará ofreciendo una información que no siempre sabremos interpretar, la cual puede llevarnos a mirar hacia otra dirección. En este sentido, tanto Koestler como Damasio han resaltado el testimonio que Einstein describió en 1945, ante la claridad y certeza de su proceder creativo:

Las palabras del lenguaje, tal como se escriben o se hablan, no parecen desempeñar papel alguno en mi mecanismo de pensamiento. Las entidades psíquicas que parecen servir como elementos en el pensamiento son determinados signos e imágenes más o menos claras que pueden reproducirse y combinarse "voluntariamente". Existe, desde luego, una cierta conexión entre estos elementos y los conceptos lógicos relevantes. También es evidente que el deseo de llegar finalmente a conceptos conectados de forma lógica es la base emocional de este juego más bien vago con los elementos anteriormente mencionados (...) Los elementos anteriormente mencionados son, en mi caso, de tipo *visual* incluso de tipo *muscular*. Las palabras u otros signos convencionales sólo han de buscarse laboriosamente en una *fase secundaria*, cuando el juego asociativo citado se halla suficientemente establecido y puede reproducirse a voluntad (Damasio 2006, p. 132-133, o en Koestler 1964, p.171).

## La intuición piensa visualmente

Por otra parte, la *imagería visual* y el *pensamiento espacial* podrían ser funciones de la intuición, considerando esta última como la capacidad de la mente para *ver interiormente*. El *conocimiento visual* se basa en la percepción mientras que el conocimiento verbal es lo que puede ser explicado. La *experiencia consciente* es *espacial* además de *visual* pues las nociones abstractas son representadas de manera espacial (Sven Sandström 2000, cit. en Gärdenfors 2005, p. 54). Por ello, el pensamiento no-verbal, es considerado espacial y entendido como visual. Así pues, este aspecto de la percepción, como aliada de la intuición, nos indica que posiblemente un camino para el desarrollo de las capacidades intuitivas sea la práctica del *pensamiento visual*, como ya sugiriera Rudolf Arheim en 1969 en su obra *El Pensamiento Visual*. Para Arheim (1998, p.246-247), como vimos en los primeros capítulos de esta tesis, era evidente que existían dos clases de *pensamiento perceptual*: la cognición intuitiva y la intelectual. Mientras que los

componentes de los procesos del *pensamiento intuitivo* interactúan dentro de un *campo continuo*, los procesos intelectuales se siguen entre sí y se suceden de forma lineal. Este aspecto de *continuidad*, donde lo percibido no se delimita en pasos deliberados, es quizás la característica que active la intuición y la posicione como *habilidad práctica*. De modo que, su movimiento y proceder se situaría en el punto de mira de las cualidades creativas, pues su función hiladora y *narrativa* (Bruner, 2001) puede convertirla en herramienta práctica en la resolución de problemas.

No obstante, será su relación con los procesos *físico-emocionales* los que nos permitan agudizar y discernir aquellos factores que intervienen en la creación de problemas (nuevas circunstancias o situaciones) y por tanto en el *acto de creación*. Por consiguiente, aquellas cualidades y mecanismos del ser humano involucradas en la *curiosidad* o la *búsqueda de nuevos propósitos* son las que parecen interrumpir en el carácter automático de nuestras respuestas e implicar a todo nuestro organismo.

Tras lo visto, lo que observamos es que existe una relación entre lo que vemos, interpretamos, pensamos, sentimos y digerimos. Existiendo una clara vinculación entre lo que nuestro cuerpo percibe y nuestra intuición busca. Lo que irrumpe el movimiento lineal (lógico) de nuestros automatismos o deducciones de la realidad y nos empuja a transformarlos es la motivación misma de una mejora, en su sentido físico-emocional, lo cual deriva a la superación de dicha realidad. La manera en la que lo hacemos, parece, sin embargo, estar mayormente relacionada con nuestras habilidades imaginativas (visuales) y emocionales (sensoriales). En tanto que deseamos aprender, más interés y atención ponemos en nuestro cometido, así como mejores parecen ser nuestras percepciones e intuiciones ante lo que aún desconocemos.

Por ello, tras observar cómo se produce y compagina el conocimiento tácito con el deliberado, desenterramos un atributo principal de la intuición, reconocible y canalizador, que la sitúa en el campo de la práctica, determinándola como *destreza*, cuya competencia requiere de procesos no conscientes y complejos. Dicha condición práctica será su comportamiento como *conector* de información.

## Intuir es atender, capturar y canalizar

Como estamos apreciando, la intuición parece poseer un elemento de permeabilidad que se moviliza asociando libremente información registrada en



nuestra memoria, por otra parte, parece situarse como el elemento que nos permite conectar lo que conscientemente no sería unido si siguiéramos la lógica del razonamiento. Este aspecto *relacional* le confiere, a su vez, un talante creador que puede ofrecernos un valor importante para los procesos de creación si la entendemos como herramienta práctica. Asimismo, el significado del término intuición, a nuestro parecer, cobra una profundidad distinta y nos indica que, la intuición, además de ser un ***modo de conocer*** es un importante ***canalizador*** de información que nos permite realizar conexiones inusitadas en nuestra memoria no explícita. Ampliar el significado de la intuición parece fundamental así como recuperar algunos de sus matices etimológicos, ya revisados en la nomenclatura, para encontrar nuevas maneras de utilizar dicha capacidad de *ver internamente*. En consecuencia, podemos decir que no parece del todo correcto asumir que lo visto es *intuitivo*, nada más que en el instante mismo de percibirlo (por ejemplo: en el acto de ver) y por ello le damos un significante de *intuido*, en tanto que su comprensión se produce de forma rápida y sin razonamiento previo. Sin embargo, el *juicio inmediato*, como hemos visto, puede ofrecer resultados erróneos si 'creemos' que lo que vemos es realmente lo que percibimos, pues nuestro sistema de representación (recuerdos, creencias, sentimientos, valores) marcará tales juicios. Es por ello que la intuición no es la percepción misma, siendo esta última la encargada de la recepción directa de aquellos estímulos externos procesados por los sentidos. Si bien el *mecanismo perceptual* se ve influenciado por un movimiento intuitivo, en tanto que su procesamiento sucede de forma *implícita y nos capacita para recuperar información almacenada en nuestra memoria*, la percepción no puede interpretarse como sinónimo de intuición sino como aliado y parte indiscutible de un proceso más complicado. Por ello, es importante distinguir que el *carácter intuitivo* que se le atribuye a la *percepción*, utilizándola, en ocasiones, equivalentemente como *intuición*, reside en la medida en que conecta nuestros *sistemas perceptuales* (de captación de información externa) con nuestros *sistemas de deliberación* (de análisis de los datos). Siendo la *percepción* una acción mediante la cual tramitamos la *información sensible* que procede del exterior, pero el conjunto de datos con el que construimos dicha identificación de lo percibido, lejos de ser *pura intuición*, será una *deliberación*, la cual responderá a modelos establecidos socialmente y que procesamos de forma mental.

Así pues, y como ya hemos observado, en el caso de los ejercicios de percepción visual, es notable como nuestra percepción puede traicionarnos al identificar

reglas visuales que no siempre corresponden a la compleja realidad, sino con nuestra concepción de dicha realidad.

Resumiendo, lo que observamos es que debido a la influencia de la tradición psicológica en el estudio de la creatividad y la intuición, se ha considerado que nuestras intuiciones son *respuestas directas* que requerían de poca información, sin embargo, lo que revelan algunas investigaciones sobre el procesamiento de información realizadas no sólo con expertos sino también con aprendices es que la intuición es también ***un modo sofisticado de atención***, la cual recoge más información de la que podemos explicar. Sin embargo, es evidente que sigue existiendo cierta complicación en los discursos acerca de cómo operan los procesos perceptivos y sobre lo que aún desconocemos en relación a los motores que activan los mecanismos intuitivos. Debido a ello nos preguntamos ¿y sí, la intuición, además de poseer una *capacidad de automatizar* respuestas, mediante la cual superamos con éxito la práctica cotidiana, se activaran en paralelo, otro tipo de *mecanismos intuitivos* que nos permitieran reconocer y activar nuevas habilidades creativas? ¿Acaso, tales mecanismos, no serían, una vez advertidos, potenciadores del desarrollo de experiencias que permitieran fomentar la creatividad sin desatender el marco de su complejidad? En respuesta sugerimos que parece existir, además, un aspecto diferenciador y anticipador de la intuición, que la coloca como reveladora de nuevas realidades, la cual está sujeta a procesos más orgánicos, cuya veracidad mantiene a la tradición psicológica bajo recelo (Hogarth, Myers, etc.) y al campo de la ciencia tratando de validar nuevas teorías (Sheldrake, Dary J. Ben). Este matiz, poco difundido, nos ofrecería la opción de tomar en cuenta la *capacidad predictiva* de un *modo de intuición* que va más allá de la información conectada en la memoria y que la vincula con la *capacidad de atención*, proporcionando un campo abierto de posibilidades para seguir investigando en el terreno creativo.

En conclusión, la *pericia práctica*, parece haberse posicionado bajo un modo establecido y aceptado de intuición (basado en la experiencia) así como un factor vinculante en el desarrollo del conocimiento implícito y los procesos de resolución de problemas. Sin embargo, como vamos a ver, esta otra modalidad de intuición, menos reflexionada, la cual parece haberse visto descartada en los discursos revisados podría favorecer entornos de aprendizaje tanto implícitos como explícitos. No obstante, primero debemos comprender lo que supone el *aprendizaje implícito* y cómo interviene la intuición en dichos procesos.

## LA MECÁNICA INTUITIVA: DE LA PRACTICA INTUITIVA A LA INTUITICIÓN PRÁCTICA

En la década de los ochenta estudios realizados con enfermeras demostraron que aquellos individuos que habían estado más años ejerciendo su profesión eran capaces de hacer *juicios rápidos* con mayor precisión (Benner, 1997 en Lars Björklund, 2006). Si recordamos, la *pericia*, o *perspicacia*, era un importante componente de la creatividad y relevante factor en los procesos de *resolución de problemas* así como un *modo intuitivo* (Claxton) de procesar las decisiones. En el momento de la acción, los *expertos* demuestran mayor flexibilidad ante la planificación y gestión de sus determinaciones. Esta aptitud de la *pericia asimilada* descansa en un aprendizaje implícito.

Es por ello que debemos preguntarnos, señala Hogarth (2002, p. 239) cuales son las características que debe poseer un *sistema de procesamiento de información* para aprender de forma eficaz. El conocimiento que aporta la *experiencia* sería, sin duda, una respuesta influyente, sin embargo tales conocimientos, como estamos revisando, se confeccionan inconscientemente a base de práctica y la influencia del entorno, constituyendo la base del aprendizaje implícito.

Arthur Reber (1989, p. 219) quién introdujera la concepción del *aprendizaje implícito*, lo describía de la siguiente manera:

El proceso por el cual se adquiere un conocimiento sobre las complejidades del entorno gobernadas por sus estímulos y se adquiere de manera independiente de la intención consciente para hacerlo.

Así pues, nuestras intenciones explícitas (conscientes) parecen seguir una ruta paralela mientras que nuestras capacidades implícitas (no conscientes, pero activas) adquieren información del entorno, aprendiendo reglas (creencias y valores) y configurando una oportunidad para optimizar nuestras acciones, lo cual facilita nuestra operatividad cotidiana y profesional. Sin embargo, no podemos prescindir de los aspectos culturales que intervienen en la construcción de nuestro sistema deliberado. Por otra parte, la contemplación de la *experiencia* en el proceso de aprendizaje implícito ha otorgado a la intuición un papel fundamental, como estamos viendo, haciéndola participe en el juego entre lo que somos conscientes de explicar y lo que no. Pero como hemos apuntado anteriormente, la intuición parece comportarse principalmente como el *medio* de dicho aprendizaje, permitiendo ofrecer un conocimiento que es implícito. A pesar de ello existe una

cuestión fundamental, ¿qué sucede entonces cuando no tenemos suficiente experiencia acumulada?

En los últimos cien años la naturaleza de la *pericia*, en tanto que experiencia, fue estudiada centrando el foco de atención en individuos excepcionales; compositores, jugadores de ajedrez, atletas, escritores, científicos, innovadores y otros<sup>44</sup>, tratando de encontrar las causas intrínsecas que explicaran la destacada perspicacia de los individuos *expertos*. Sin embargo, en la actualidad, las investigaciones contemporáneas donde también se analizan las reacciones y respuestas de los aprendices o *novatos*, están cambiando la visión establecida acerca de cuáles son las habilidades idóneas del pensamiento creativo, explorando, a su vez, cuales son los sistemas de conocimiento usados por aprendices y expertos. Según Lars **Björklund** (2006, p. 30) resulta de gran dificultad para los expertos describir exactamente cómo hacen lo que hacen, especialmente acerca de como usan la experiencia, el juicio y la intuición. En el campo de la educación, por ejemplo, y en el caso de docentes experimentados, señala Björklund, se ha demostrado que estos son capaces de funcionar con un piloto automático. Gran parte de la interacción entre profesores y estudiantes es automática y responde a patrones *sobre-aprendidos* de los maestros que realizan sin un esfuerzo consciente (Björklund 2006, p. 27). Esta cuestión nos enfoca a indagar sobre qué aspectos del aprendizaje parecen ser relevantes a tener en cuenta a la hora de mejorar nuestra *práctica creativa* en el campo profesional y académico. Y sobre todo a sopesar no sólo la experiencia acumulada sino también la *actividad inexperta*.

Por otro lado, la profesora Doris J. Shallcross (1998) señalaba que para conseguir un nuevo orden (o *nuevo patrón* como lo llamaría Claxton) exigido por los procesos creativos, el individuo necesita poner en marcha procesos más personales, en los cuales los mecanismos intuitivos adquieren relevancia. Para Shallcross la *percepción* determina lo que sabemos y el *juicio* determina lo que hacemos con lo que sabemos. Es por ello, que la intuición parece implicarse en el aprendizaje, bajo un *prima intermedio* en dónde, tanto expertos como aprendices la utilizan. No obstante, lo que parece ser diferencial entre unos y otros, es la cantidad de

---

<sup>44</sup> Es importante aclarar aquí, de nuevo, que aunque no sea el tema principal de crítica de ésta tesis (si bien se encuentra en el fondo) que dichas evaluaciones, así como los estudios y testimonios hallados, hasta bien entrado el siglo XX, acerca del quehacer creativo, han sido mayormente realizadas, analizadas e interpretadas por varones. Siendo la mujer, aislada del quehacer creativo como había señalado Françoise Collins (1992). Por ello, en cierto modo, ciertos aspectos revisados en el pasado acerca de la creación, la intuición y su proceder orgánico, así como los modelos que sostienen dichos estudios, podrían haber sido una de las causas de la contaminación del término que estudiamos y haber dificultado la transformación de paradigmas anclados en concepciones erróneas.

atención "consciente" que ponen en sus procesos y la manera en la que la utilizan la información recibida. De tal modo, cuando nos *sentimos* de una determinada manera, tales sensaciones pueden provocar, de forma no consciente, una activación de los procesos intuitivos y ser operativos si nos damos cuenta de que están produciéndose. Así pues, se resalta en el caso de algunos profesores principiantes, que en la medida que se sentían descontentos con su manera de ejercer la docencia empezaron a experimentar imágenes que les guiaban en un nivel intuitivo (Elbaz 1983, en Atkinson y Claxton 2002, P. 101). En este sentido, señala Michael Eraut (en Atkinson y Claxton 2002, p. 325) "el aprendizaje que se puede considerar intuitivo es el control metacognitivo de la propia atención: captar los rasgos esenciales de algo (...) percibir, (...) y encontrar nuevas ideas curioseando...". Es en este 'encontrar' dónde la intuición también 'inventa', en un sentido de 'generación', pues en su movimiento nos empuja, no solo a la 'elección' de ideas sino a la 'ejecución' de sus materializaciones.

Por ello, lo que nos interesa en este momento es observar que sucede cuando ponemos en práctica el conocimiento y atendemos nuestras actitudes. Por ello cabe preguntarse por un lado, ¿qué tipo de mecanismo se activa cuando realizamos una práctica educativa? y por otro, ¿dónde enfocamos nuestra atención?. Como hemos apreciado, uno de los momentos donde las *mentes creativas* parecen situar su *capacidad intuitiva* en pleno funcionamiento dentro del proceso creador parece responder al terreno de la toma de decisiones. Territorio que se sitúa entre la *gestación* de una idea y el *alumbramiento* de su materialización. Es decir, por un lado, la intuición conectará estructuras (ya preestablecidas) que aparentemente pueden no ser lógicas pero sí operativas para construir soluciones aplicables, y por otro, he aquí el asunto revelador, la intuición puede observar la *trampa* que supone la estructura aprendida, reconociendo el patrón repetitivo y ofrecer, conjuntamente con nuestras capacidades intelectuales, un nuevo enfoque. De modo que este *detectar* la repetición puede influir en la necesidad de crear un nuevo patrón y por ello, este aspecto constituiría la base principal para la creación de nuevos problemas.

Es en este punto cuando la intuición pasaría de ser *práctica* a ser *creadora*, como ya intuyera Jacques Maritain en 1953 en su obra *La Intuición Creadora*. Desde del campo artístico y bajo una mirada espiritual, Maritain, estudiando el ámbito de la poesía, resolvería la encrucijada del transcurso entre el concepto y el surgir del *acto creador* explicando como:

La producción de una obra, dejando de obedecer al régimen del placer de los sentidos penetrados por la inteligencia, pasa a someterse al régimen de la intuición creadora o poética (...) de la que depende enteramente la obra que ha de ser engendrada en la belleza y esa su perfecta singularidad que hace de ella una suerte de cosmos único (Jacques Maritain 2004, p.17)

Pese a la retórica empleada por el autor, su conjetura nos apunta hacia un aspecto significativo mediante el cual "en el instante mismo de la creación (...) hay un orden". Una disposición de las facultades que fluyen, no en un tiempo, sino en un principio activo que responde a la naturaleza misma del ser. Así pues, la información captada por los sentidos (percepción sensitiva) participaría en primer lugar, atravesando el intelecto, cuya razón representaría los conceptos (o ideas) de forma explícita utilizando las facultades de la inteligencia y en segundo lugar, los datos intuitivos serían interpretados mediante las herramientas de la imaginación y la proyección emitiendo, de nuevo, una sensación, a veces, automática y otras, inesperada y novedosa.

En este sentido, podríamos decir de forma paralela, existe un flujo intuitivo que se produce de forma dinámica, y que supone una transformación de la información recibida, orientado por un movimiento o *corriente alterna* (atemporal y de varias polaridades) la cual circula a través del individuo. Esta *mecánica* de la naturaleza intuitiva respondería al proceso mediante el cual, nos percatamos de informaciones que parecen no haber llegado todavía a nuestro consciente pero que sí son captadas por nuestro sistema *pre-consciente*, ayudado de todo el organismo que las percibe.

Es en este delicado nudo epistemológico, dónde lo que conocíamos como *intuición*, que atendía únicamente a la identificación de la experiencia acumulada, parece transformarse en un *captador* de la experiencia por venir, en cuya dinámica se ven involucrados el cuerpo, sus procesos orgánicos, y el sistema emocional, implicándose en un *juego energético* que nos permite canalizar la información, seleccionarla y la mayor parte de las veces, actuar de forma acertada, a pesar de que no sepamos explicarlo. No obstante, con esta apreciación no estamos queriendo decir que los mecanismos analíticos del trabajo racional, lógico y deliberado sean excluyentes de la práctica diaria, sino más bien consideramos que su *servicio* ha de permitir la convivencia con otros *modos de traducción de las realidades* que construimos y en las que participamos sin ser del todo conscientes.

Este último aspecto explicaría por qué motivo los creadores sostienen que existe una sensación de *perdida del control del tiempo* (Maslow, 2008) cuando están ensimismados en un proyecto y donde el trabajo y el descanso se retroalimentan sujetos a un movimiento que se supone de origen *ondulante y circular*.

De modo que podríamos decir que la intuición no sólo parece importante en las primeras fases del aprendizaje primario (perceptual-sistema de reconocimiento), sino que se muestra como un *potenciador* que permite activar la creación de nuevas conexiones en un intervalo de tiempo indeterminado. Barbara Clark (1979, cit. en Shallcross 1998), conocida por su trabajo con niños superdotados en EE.UU incluye la intuición como un dominio más en el diseño del funcionamiento humano, distinguiendo entre campos cognitivo, afectivo, social e intuitivo. El desarrollo intuitivo tendría lugar en las acciones de iniciación o de conocimiento interior y, por tanto, en la actividad creativa<sup>45</sup>. Clark, años más tarde, señalaría en un artículo publicado en el libro *Creating the future: perspectives on Educational change* en 1991, como las neurociencias habían constituido una amplia base de apoyo para validar la necesidad de enseñar a todo el niño, permitiéndole desarrollar todos sus talentos y habilidades. Lo que sugiere Clark es que procedemos de unos entornos docentes donde las *habilidades cognitivas* que se consideraban importantes han sido las de carácter analítico y lineal mientras que los datos actuales muestran que la integración de todas las funciones cerebrales (analíticas, emocionales, *gestalts* de los procesos de cognición, sensaciones físicas e intuiciones) pueden conllevar una mejora del aprendizaje y asegurar el éxito de cada aprendiz de forma más personalizada. Así pues, como estamos viendo, la práctica de la intuición podría ser beneficiosa para la creación de nuevas estructuras y es, esta cualidad, la que tomamos como herramienta. Pero ¿cómo podemos utilizarla de forma práctica?

---

<sup>45</sup> Desde este mismo punto de vista, Marilyn Ferguson (1980, cit. en Shallcross 1998) autora de *The Aquarian Conspiracy*, llama intuición al “saber que no se le puede seguir la pista”. Ferguson expone que, desde el sentido común la intuición encausa las ideas de un punto a otro como tendiendo cables o tejiendo un hilo de pensamiento. Los procesos no lineales en la naturaleza (como la cristalización, por ejemplo) abarcan la globalidad de la A a la Z, mientras que en el *pensamiento lineal* van de A a B y de B a C. Se tiende a pensar, de forma genérica, en la intuición como algo separado del intelecto pero para Ferguson, lo correcto sería decir que la intuición conlleva inteligencia, en tanto que a su vez activa nuestras funciones superiores (que organizan y gestionan el conocimiento) mediante las cuales no sólo se producen *pensamientos lineales* sino otros de carácter *continuo* que nos ofrecen una visión espacial y abstracta. La actividad creadora, se define por ser una actividad de carácter no lineal y que requiere de habilidades que nos permitan acceder al caos de la información para crear nuevas asociaciones.

## 6.4.1.2- MODOS DE INTUICIÓN Y REFORMULACIÓN

En este punto expondremos las distintas modalidades de la intuición y sus procedimientos. Para ello trataremos de detectar la forma en que se manifiesta a fin de aclarar su relación con el proceso cognitivo. Tal revisión puede permitirnos ver cómo se implica la intuición en el campo de la creatividad. En ese sentido, será necesario clarificar la existencia de una variedad de intuiciones, variedad que el campo de la psicología parece seguir reprimiendo y que no obstante resulta de gran interés para otros ámbitos de investigación, tales como la didáctica matemática o la artística. De esa forma, trataremos de descomponer las partes que integran el complejo proceder de la intuición con el fin de discernir que factores serán necesarios tener en cuenta a la hora de diseñar una futura aplicación en el ámbito de la creatividad. Para este cometido, redefiniremos la intuición y propondremos una variante a tener en cuenta en los estados de resolución y creación de problemas.

### INTUICIÓN PROYECTIVA: AFIRMATIVA Y ANTICIPATORIA

En relación a nuestras sospechas, el matemático y filósofo Efraim Fischbein (1920-1998) experto en psicología de la educación, se interesó por el papel que desempeñaba la intuición en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los individuos, llegando a afirmar que la intuición era fundamental en toda actividad profesional. Fischbein, defensor de las variedades de la intuición como herramienta útil para la práctica, le otorgó la credencial de conocimiento. Sus investigaciones se centraron en el estudio de la intuición en la práctica y en la manera de educarla (Malaspina 2008, p.67).

La definición de intuición como la "activación" de la energía para movilizarse, tal como describía Jerome Bruner en 1974, fue llevada un poco más allá por Fischben al percibir que la intuición guardaba un carácter indicador para la acción. En palabras del matemático:

En su forma *anticipatoria*, la intuición ofrece una perspectiva global de una posible manera de resolver un problema y, de este modo, inspira y dirige los pasos para buscar una solución. En su forma conclusiva, la función de la intuición consiste en condensar -de nuevo de una forma global y compacta- una solución analítica obtenida previamente. En esta modalidad, asimismo, el papel de la intuición es el de preparar la acción. Esa interpretación final concentrada tiene como finalidad



hacer que la solución sea directamente útil en un proceso de pensamiento activo y productivo (en Atkinson y Claxton 2002, p.221-222)

Con ello Fichbein resaltaba una función *proyectiva* en la naturaleza propia de la intuición, predisponiéndola hacia la operatividad y el dominio de la acción. Motivo por el cual, defiende su utilidad en el campo de la práctica. Asimismo, describe dos temperamentos de la intuición distinguiendo su comportamiento y definiendo su modalidad. Así, dependiendo del modo de operar de la intuición, el matemático y filósofo distinguió entre:

- Intuiciones *afirmativas* (representaciones e interpretaciones relacionadas con la experiencia)
- Intuiciones *anticipatorias* (representadas por sentimientos de certeza acerca de eventos futuros).

De este modo, Fischbein definirá las *intuiciones afirmativas* como aquellas intuiciones que suponen una manera de representar e interpretar capaces de conducirnos hacia la solución de problemas, relacionándose con la experiencia vivida. Mientras que las *intuiciones anticipatorias* serán suposiciones asociadas a un *sentimiento de certeza* acerca de eventos futuros o incluso, al desarrollo de ciertos fenómenos (Malaspina 2008, p. 68). En este mismo sentido, posteriormente, otros investigadores como Simon (1987) o Kein (1998) también distinguieron dos categorías de la intuición; una basada en la experiencia y otra, basada en los afectos. En la primera categoría los investigadores consensuaron que la principal fuente de intuición se centraba en el campo específico de la experiencia, dónde los juicios intuitivos se realizaban a través del reconocimiento de patrones. Sin embargo en la segunda categoría, los factores emocionales en la intervención del proceso intuitivo se manifestaba como 'corazonas' o 'golpes de instinto' implicando respuestas corporales no conscientes (Guanyu Liu and Yan Song, 2009, p.26).

Este asunto supone un indicador de como opera el proceso intuitivo, dirigiéndonos hacia aspectos motivacionales de la intuición. Cualquiera que sea el nivel de comprensión en el que estemos trabajando, señala Noddings (1979, p. 150), parece que hay dos extremos intuitivos en los que somos conscientes de nuestras comprensiones. En el primero, cuando *advertimos un resultado*; vemos u oímos con claridad absoluta 'aquello' que no podemos explicar completamente. De hecho, dicha claridad inicial puede dar paso a una imprecisión o torpeza pero, en palabras de Noddings "nos sirve como una antorcha en una cueva oscura para iluminar

nuestro camino". Y un segundo momento, cuando encontramos o *comprendemos el problema* que imposibilita la llegada a dicho resultado. En este punto, nuestras capacidades mentales y físicas parecen cooperar en un fin común.

Es en este sentido cuando dicho 'sentimiento de certeza' comúnmente compartido y asumido tanto por científicos, como por artistas parece disponer a la intuición en el territorio de la acción. Como veremos en seguida, el campo perceptual y conceptual inicial a todo proceso de creación, correspondiente a un período *pasivo-receptivo*, descubre la importancia de salvaguardar la plasticidad en nuestra acción, lo que significa mantener una *voluntad flexible* al tiempo que consciente. Así mismo, Fischbein identificó este tipo de 'pensamiento intuitivo' desprovisto de juicio (en tanto que sentencia finita), con una *fase anticipatoria*:

Primero vamos a referirnos a la distinción entre intuiciones anticipatorias e intuiciones afirmativas. Las intuiciones anticipatorias se han investigado y descrito por la psicología en relación a la resolución de problemas ... el hecho al que se refieren es que, mientras se esfuerza por resolver un problema pronto se tiene la sensación de que uno ha comprendido la solución incluso antes de que uno puede ofrecer cualquier justificación explícita completa de dicha solución (Fischbein 1982, p. 10, en Noddings 1979, p. 150).

Esta distinción apunta a una discusión acerca de la *capacidad creadora* de la intuición en tanto que anticipadora y proyectiva. Según Noddings, el *período de incubación* que frecuentemente ha descrito el científico Henri Poincaré, parece seguir los pasos de largos y frustrantes intentos, cuya búsqueda responde a la verificación del contenido de nuestras *intuiciones de anticipación*. Así pues, este período podría ser considerado posterior y definirse como aquel en el que la intuición parece 'estar suspendida', a la espera, señala Noddings "de algún mecanismo de barrido automático o de exploración interna previa", que coloque ante sí aquello buscado como algo interesante. A pesar de esto, dicha exploración no se puede considerar por sí misma intuitiva, pues requerirá de otras operaciones mentales y una cooperación orgánica del propio individuo. No obstante, tal *anticipación del problema*, "se pone en marcha gracias a la intuición que constituye el problema al afirmar: esto es lo que estoy buscando". Cuando se encuentra la incógnita *provisionalmente*, viéndose con claridad, la intuición busca de nuevo y nos encontramos en el segundo punto intuitivo (Noddings 1979, p. 150). Por ello el transcurso de las fases y etapas del proceso intuitivo, dónde otras facultades participan, no pueden explicarse sin tomar en cuenta factores activos

como el cuerpo, sus reacciones orgánicas o emocionales que interactúan de forma clara beneficiando dicho proceso.

En efecto, las investigaciones de Noddings y los trabajos de Fischbein acerca de la *intuición anticipatoria*, así como sus niveles de actuación, han aportado interesantes aproximaciones no sólo al campo teórico, sino al práctico. Sin embargo, parecen haber sido comprensibles en el terreno de la investigación matemática, o en el campo del arte, mientras que parecen haber quedado rezagados como *ciencia ficción* en el campo de la psicología de la creación, y sobre todo en lo que se refiere al ámbito educativo.

## LA INTUITICIÓN COMO FUENTE DE HIPÓTESIS

A este respecto, el profesor Guy Claxton (2002, p.64) tras varios estudios, ha sostenido que la intuición, puede ser de gran utilidad para el proceso de resolución y creación de problemas proponiendo una vía de desarrollo. Este valor inspirado notablemente en las investigaciones de Rudolf Arnheim, Noddings o Bastik, parece haber orientado a Claxton ampliando la cualidad de la intuición y considerándola como fuente de *hipótesis*. El modelo popular de la mente, en el cual descansa la educación occidental dirigiendo las investigaciones escépticas a las posiciones del pensamiento articulado continúa teniendo una visión ingenuamente realista de otros aspectos de la psicología humana. Como hemos visto, solemos considerar nuestras percepciones como si fueran las impresiones precisas y directas de la *realidad*, e ignoramos la idea vital de la Escuela Gestáltica en psicología, que “no vemos las cosas como son, sino como somos nosotros” (D’Andrade 1987, cit. en Atkinson y Claxton 2002, p. 64).

Una visión equilibrada de la intuición, según el punto de vista de Claxton, sería aquella que la contempla como valiosa fuente de hipótesis. Este proceso delicado y poco habitual como punto de partida, sugerido también por Noddings, de **auto-interrogarnos**, así como de considerar que podríamos haber visto, sentido o juzgado de manera diferente, es una de las maneras de conocer a las que se denomina con el término de reflexión. Sin embargo, **sostener la interrogación** y el cuestionamiento, como vimos en el capítulo anterior, puede activar los mecanismos de enlace que supone el proceso intuitivo.

En este sentido podemos decir que su antecesor Charles. S. Peirce (1889), el padre de la semiótica, quién indagara siglos atrás en el procesado del pensamiento, ya propuso el uso de la *formulación* definiendo, sin embargo, un nuevo *modelo de*

*razonamiento* al que llamó *abducción*. Peirce<sup>i</sup> fue uno de los pensadores y filósofos de la historia que rechazó la noción *cartesiana* que comprendía la intuición como un conocimiento inmediato y no determinado por ningún otro conocimiento previo, proponiendo una nueva forma de razonamiento que implicaría un proceso *inferencial*, compartido, consensuado y abierto a la verificación. En palabras del filósofo: "no podemos pensar sin signos", por lo que su teoría "progresaba hacia la razón", encarnando una construcción que va más allá del modo de pensamiento del momento y que generará un tercer modo de razonar, el abductivo, el cual irá más allá de la inducción y la deducción (Dinda L. Gorlée 2008, p. 1395).

No obstante, el proceso *abductivo* "consiste en la búsqueda, la formulación, la elección y el posible mantenimiento de una hipótesis, que sea suficientemente buena para más adelante construir sobre ella una argumentación". Esta modalidad se encarna como un método de explicación centrado en la creación de hipótesis y sostiene la experiencia externa bajo la investigación. En este sentido la abducción irá más allá de la conjetura y la especulación. El juicio intuitivo no podrá ser garantizado sino que será necesario pobrar y validar. (Dinda L. Gorlée 2008, p. 1396). Pese a lo interesante de su método, para Pierce, las emociones y las sensaciones viscerales no se contemplan como parte del proceso, siendo en todo momento un proceder consciente, deliberado y organizado.

En este sentido, como hemos visto, Claxton (2002, p.64) desde una perspectiva pedagógica propone un uso de la intuición similar, como herramienta práctica si la tratamos como *hipótesis*. En cierto modo, parece verse influenciado por el pensamiento de Peirce. Sin embargo, Claxton diferirá del concepto *Peirceriano* de la *abducción* en tanto que su propuesta posee una cualidad *sensitiva*, mediante la cual su proceder no siempre se da de forma consciente y cuyo razonamiento instantáneo depurado será fruto del uso de *reglas generales*, más en sintonía con la creación de *heurísticas* que exponen Gigerenzer o Hogarth. Sin embargo, la *abducción* descrita por Peirce ayudaría a comprender el espacio en el que la intuición interviene, siendo su papel perceptivo un engranaje necesario para la formulación y creación de nuevas asociaciones. En este punto el pensamiento de Peirce resuena confabulador para construir nuevas metodologías que abran la puerta a la intuición sin descartar el servicio de la razón.

Por otra parte, según los enfoques ofrecidos por Lieberman y Bjorklund entre otros, la intuición no responde a un patrón deliberado de respuesta, si no que integra y codifica de forma subliminal y en la "parte de atrás" de la conciencia

aquello que es percibido, componiendo una comprensión nueva, y por ello un nuevo conocimiento.

Tras lo expuesto, sospechamos que el lenguaje de la intuición, será *sensitivo* en tanto que los sentidos ocupan un lugar fundamental en el acto de percepción y emocional, en tanto que se comunica mediante afectos. Lo que vemos, oímos, saboreamos, tocamos y en definitiva *sentimos* agudizará nuestra capacidad para *empatizar* con el objeto (con el/lo otro), y apropiarnos *perceptualmente* de él, recibiendo y adquiriendo información hacia él. Así mismo, la atención empleada en tales procesos parece indicar que la intuición opera en la sombra, de forma virtual y desde un lugar no consciente al pensamiento arbitrario.

De modo que la interrogación y el cuestionamiento, pudieran ejercer como fuente para promover un movimiento circular, dónde la intuición se ponga al servicio de un propósito. En este sentido, Noddings (1984, p.70) señala como los pensadores intuitivos parecen volver una y otra vez hacia sí mismos, ante su toma de decisiones y se re-preguntan: "¿Estoy haciendo lo correcto? ¿Lo acepto? ¿Tengo que aceptarlo? ¿Cuáles son mis alternativas?". Este aspecto *cuestionador* de las personas intuitivas parece explicarnos como conectan preguntas unas con otras y cómo ponen en contacto sus sistemas deliberados al servicio (por ejemplo: en la construcción de preguntas explícitas) conjuntamente con sus sistemas implícitos (por ejemplo: en la interpretación de sensaciones y sentimientos implícitos).

Es por ello que si entendemos la creatividad como un proceso de transformación, dónde no sólo se busca resolver, sino también generar, su mecanismo se verá envuelto de la combinación de estados intuitivos y deliberados, cuya actuación pueden apreciarse en las tareas mundanas y del cotidiano. Claxton (2002, p. 64) nos recuerda el actual estudio por los laureados con el Nobel en ámbitos científicos, Marton y sus colegas en Suecia, revelaban el importante lugar que le concedían a la intuición en el llamado *instante creador*. La intuición, explican, les *indicaba qué camino debían seguir* en sus investigaciones sin saber porqué. Michael Brown (premio Nobel en química en 1985) dice, citando un ejemplo:

Y entonces, mientras realizábamos nuestro trabajo, a veces casi *sentíamos* como si hubiera una mano que nos guiaba. Por qué íbamos de un paso al siguiente, y de algún modo sabíamos cuál era la dirección que teníamos que seguir. Y no puedo explicar como lo sabíamos. (Citado en Fensham y Marton 1992, P.116, aquí en Claxton 2002, p.65)

Este *saber* respecto a la dirección que uno ha de tomar para encontrar aquello que busca es, tal vez, la *respuesta* a preguntas (conscientes o no atendidas) previamente formuladas. Así pues, para Claxton las intuiciones son *hipótesis instructivas* pero falibles, que son de utilidad cuando se toman como tales. Claxton describe como un "estado mental intuitivo" al proceso participante de la intuición, afirmando, que no antagoniza con otros modos de conocimiento explícitos, verbales y conscientes; más bien los complementan, e interactúan productivamente con ellos.

## LA INTUICIÓN COMO ATENCIÓN

Desde este mismo enfoque, Michael Polany en su obra *Personal Knowledge* estudia las "pasiones intelectuales" en las que estos acontecimientos biográficos, como los describe Polany, no intervienen únicamente en la exterioridad del quehacer científico, impulsando o manteniendo la actividad investigadora, "sino que tienen una función lógica indispensable para la ciencia"(Polany, cit. en Marina 1993, p. 137). La cuestión aquí es que la intuición parece tener una manera inteligente de manifestarse y de orientar al individuo siempre que éste se encuentre *atento*. Podríamos decir, entonces, que la intuición es un *modo de atención* mediante el cual se perciben las nuevas posibilidades. Así mismo, José Antonio Marina (p.137) destaca como un "talento especial" propio de inteligencias creativas que se le conceden a científicos y artistas por poseer una capacidad de percibir dichas posibilidades con mayor facilidad. Sin embargo, a lo que llamamos *especial* no es otra cosa que el desarrollo y práctica de facultades que todas las personas pueden fomentar y que, por tanto, les permitiría percibir con agilidad, nuevas oportunidades. En palabras de David Perkins (1997) "percibir oportunidades es ver lo invisible en medio de infinitas posibilidades".

Así pues y en nuestra opinión, *crear* no sólo será una cuestión de capacidad intelectual, sino que implicará el manejo de la personalidad, motivación de la actitud y experiencia en el terreno mismo de la toma de decisiones. Si entendemos que la intuición opera como un impulso hacia la dirección que debemos *seleccionar*, lo que parece interpretarse es que su campo de operaciones principal, para el proceder creativo, es el de la *elección*. Si elegir es escoger y por tanto, seleccionar una información, el terreno donde la intuición se convierte en una herramienta eficaz para la práctica será en la toma de decisiones. Tras lo revisado, llegar hasta el momento del *acto creador* parece requerir de un esfuerzo de *atención* (energía enfocada) y otro de *contención* (fluir sin influir ni juzgar), sin

embargo, ¿cómo podemos ampliar nuestra *capacidad de atención* si los procesos implícitos parecen no demandarla?

Es por ello que debemos revisar ciertas lagunas significativas para comprender el asunto intuitivo. Hemos visto como cuando realizamos tareas de forma automática, nuestras capacidades están sometidas a una forma, un hacer, una aprendizaje, pero cuando nos concentramos en ser conscientes de tales rutinas, aparece una cuestión fundamental: ¿Porqué hacemos lo que hacemos de la manera que lo hacemos?. Cuando actuamos bajo la automatización, nuestras estructuras tratarán de *controlar* los procesos de gestión, haciendo laboriosa la acción creativa. En la *atención plena*<sup>46</sup>, la búsqueda se centra en *reconocer* las estructuras que crearon el automatismo, con el objetivo de ampliar nuestra mirada. Es en este sentido cuando la intuición puede dirigirnos a observar la *trampa* de nuestras repeticiones y ofrecernos un nuevo orden en nuestros patrones establecidos, y donde parece producirse el *instante creador*. No obstante, como señalaba Prieto (2011, p. 162), la intuición está ligada a procesos emocionales y motivacionales, mediante los cuales, como estamos observando, nuestros *deseos* e *intenciones* se vean implicados en los estados de atención. La calidad de la atención, en primer lugar y el cuestionamiento de lo atendido, por otro, parece ser lo que active la intuición. Así pues, la atención requiere incitación y fuente de energía. Cuando algo nos estimula pone en marcha nuestra *capacidad de respuesta*, automática o deliberada, la cual deberá ser atendida para comprender a que realmente está respondiendo.

## La atención al alerta

Antonio Marina (1993, p. 109) en su obra *Teoría de la Creatividad* citaba a Helvecio diciendo que "el genio no es otra cosa que atención continuada". Y ciertamente parece que mucho se tiene que reconocer, todavía, para explorar a fondo la 'atención', su procedimiento y cuanto tiene que ver con los procesos intuitivos y creativos.

En la literatura sobre la creatividad, en su mayor parte del campo psicológico, hemos apreciado, que se resalta e insiste como los *procesos no conscientes* que intervienen en los procedimientos mentales ofrecen *respuestas automáticas* que no requieren de mucha *atención* (Hogarth 2002, p. 59). Sin embargo, si entendemos

---

<sup>46</sup> Utilizamos aquí 'atención plena' no como traducción del concepto inglés *mindfulness* (cómo técnica), sino en su sentido integral, como un *cuidado total* (escucha, observación, contemplación, sensibilidad y presencia).

ésta última como una *disposición* hacia nuestros actos, los procesos implícitos que los completan nos pasan inadvertidos la mayor parte del tiempo. No obstante, esta peculiaridad de la mente humana nos permite hacer muchas tareas al mismo tiempo y 'en apariencia' no nos percatamos. Ahora bien, como señala Daniel Goleman (2013) "el cerebro no es multitarea", por lo que necesitamos de la *concentración* para hacer una cosa bien hecha. En palabras del mismo autor: "la distracción es el enemigo de nuestras capacidades" y por ello, es importante distinguir que entendemos por *atención* y como reubicarla.

Cuando observamos como funcionan nuestras *automatizaciones*, estas no requerirán de 'esfuerzo consciente' pues no proceden de forma deliberada y cuyo mecanismo, al mismo tiempo, facilita la actividad cotidiana. No obstante, cuando se trata de mejorar nuestras capacidades (destrezas y habilidades), así como acceder a la excelencia cuando aplicamos nuestros talentos ¿es cierto que no pongamos atención? o mejor aún debemos preguntar, ¿a qué ponemos atención?.

En la actualidad los debates abiertos sobre la mente consciente y creativa, los estados de alerta y la *atención plena* o su famoso término inglés *mindfulness* han despertado la curiosidad de científicos que tratan de reconsiderar que, tal vez, no sepamos todavía como opera realmente nuestro cuerpo en los estados de *toma de conciencia* y la *atención* sea, como decía Goleman, "un músculo que debemos entrenar".

En este sentido, algunas aproximaciones como las de los estudios realizados por Richard Davidson (2013) sugieren que la meditación y estados contemplativos puede facilitar la generación de nuevas conexiones, es decir, que *ejercitar la atención*<sup>47</sup> puede ser beneficioso a la hora de entablar nuevas sinapsis y crear conocimiento. Desde este enfoque, la *atención* podría ser una de las condiciones que permite desarrollar un tipo de *intuición activa*, ya que el individuo atento se percata y percibe, con mayor fluidez, las influencias de la información que le rodean. En este sentido, Csikszentmihalyi (1996, p. 23) ilustra de este modo, la importancia de la atención, por su carácter vigilante en el desarrollo de nuestros proyectados planes y sugiere que "si queremos aprender algo, debemos prestar

---

<sup>47</sup> Hemos de recordar, sin embargo, que esta afirmación no es nueva para las escuelas religiosas y corrientes de filosofía orientales (hinduistas, budistas, taoistas, sufis, zen,..., etc.) que llevan miles de años de experiencia explorando dichos estados. Pues los *estados de atención concentrada* (o meditación) se remontan a 3000 años antes de Cristo con el origen de las prácticas del yoga y por tanto, mucho antes de la repercusión y llegada del llamado *mindfulness*. Quizás sea el momento de integrar filosofías y reconocer que ciertas tradiciones tengan mucho que aportar al campo de la investigación cognitiva.



atención a la información que se ha de aprender. Y la atención es un recurso limitado: hay justamente tanta como información podemos procesar en un tiempo dado". Para alcanzar la creatividad, según Csikszentmihalyi, se ha de disponer de atención en grandes dosis. De igual modo, Marina (1993, p. 96-97) considera que el campo de la conciencia se estructura en figura y fondo, primer y segundo plano y no podemos procesar toda la información que recibimos, con lo cual necesitamos un "filtro o canal de selección". Atender no es más que percibir, dice Marina. Sin embargo, este tipo de percepción es continuada y nos permite enfocar. No obstante, si atención es percibir y enfocar nuestra *selección*, y selección es *elección*, este elegir ¿a qué atiende?, ¿es asunto de la voluntad o no?. La atención parece intencionalidad, capaz de dirigir la corriente de la conciencia a un objetivo. Es este atender *con cuidado* donde parece verse implicada la intuición que contemplamos como activa. Si recordamos el significado etimológico del término intuición "ver internamente" en su acepción del término latino *-tueri* encontramos un matiz significativo, el de *defender cuidadosamente*. Pero ¿el qué? Podría ser aquello contemplado y mirado con empatía, en un sentido de *sensibilidad* y escucha.

Atender, entonces, guardaría en su significado un matiz de *cuidar*, poner interés hacia algo. En ocasiones ésta voluntad de mirar, se enfocará en ver y en otras, la atención será captada. De tal modo, como describe Marina (p. 96), la *atención* se asemejaría a la *intención* pero con una inclinación. "El individuo tiende, se inclina hacia algo, siente interés". La atención se da, se presta, se aplica o por otro lado es atraída, llamada o cautivada. Así pues, para Marina (96-97) existen dos tipos de atención:

- **Voluntaria.** "Un acto de tenacidad" como dijo William James. (Cit. en Marina 1993, p.96)
- **Involuntaria.** La atención es cautivada, atraída.

Por consiguiente, la atención sería el resultado del interés por el que la *voluntad* se pone en movimiento, y esta voluntad ¿a qué responde?, ¿acaso no es fruto del *deseo*?. La aspiración que sentimos por obtener aquello que anhelamos, nos induce a ser no sólo tenaces si no a dejarnos arrastrar, sin impedimentos, por el entusiasmo del hallazgo.

Lo que parece cautivar la atención, es la aventura por lo anhelado y lo contrario, provoca indecisión. Dicha pasión se extiende a *aquello* que requiere nuestro interés. La atención involuntaria, por tanto, se ve envuelta de emoción, y no podemos considerar la una sin la otra. Emoción y atención se verán implicadas por

el *deseo*, por el *thymos*<sup>48</sup>, por la llamada de lo atraído, motivo por el cual se genera un movimiento y éste, permite a la intuición advertir la posibilidad correcta. Será en esta *posibilidad* donde parece esconderse la *oportunidad*, la cual supone una opción que la intuición puede captar pero, al mismo tiempo, será el *deseo de lo captado* lo que motive la activación del mecanismo intuitivo. Es por ello que una especie de *estado vigilante* se mantiene alerta, aún cuando estamos actuando desde un modo automatizado con nuestro sistema deliberado. Darnos cuenta de las señales que nos advierten y avisan de la dirección a elegir parece ser la clave en los procesos de mejora y creatividad. En resumen, lo que parece indicarnos la *atención* es que debemos estar alerta a lo inesperado, y permitírnos la sorpresa. Como dice Umberto Eco en *El Péndulo de Foucault*:

La ocasión buena se pierde cuando pasamos la vida acechando a la ocasión y cavilando sobre ella. La Ocasión se escoge por instinto, y en ese momento no sabemos que se trata de ella (Eco 1989, cit. en Zancolli 2006, p. 134)

Marina describe como, por ejemplo, en las técnicas de *yoga*, se concentran en realizar atentamente un acto tan automático como la respiración y tomando conciencia de ella podemos alcanzar una experiencia de plenitud y calma interior. Esta aspiración, dice Marina, de las técnicas del yoga está manifiesta en los aforismos de Patanjali<sup>49</sup>:

El yoga es impedir, por el control, que la mente (*chitta*) tome diversas formas (*vruttis*). Durante el tiempo de la concentración, el Yo vidente (*Purusha*) descansa en su propio estado inmodificado. En los demás momentos el Yo vidente está identificado con las modificaciones (Marina 1993, p.107).

## LA INTUICIÓN CREADORA

---

<sup>48</sup> Según Hillman (2005, p.23), el amor y la imaginación entraron en el psicoanálisis a la vez. Desde sus inicios el psicoanálisis dio prioridad al “thymos” del corazón, al que denominó “deseo” como principio explicativo. El paciente era una criatura de la *enthymesis* y en ella se estaba despertando el alma. La *fuera vital* necesaria para el proceso de cambio. El mismo impulso vital del que nos hablaba Bergson. Cuando nos enamoramos comenzamos a imaginar y cuando comenzamos a imaginar, nos enamoramos. Hasta el día de hoy, la psicología profunda está condicionada por esa conexión necesaria entre el amor y la imaginación, dice Hillman, sin embargo, "carece de filosofía que la acoja".

<sup>49</sup> Los *Yoga Sutras Patanjali* son considerados como la obra de indiscutida referencia en todas las tradiciones del Yoga. Su autor Patanjali (su nombre en sánscrito es Patañjali) data del siglo II a.C. y es considerado por Swami Sivananda como el psicólogo más grande de todos los tiempos, en obvia referencia con la sutileza y exactitud del autor en lo que atañe al conocimiento profundo de la mente. El texto original está escrito en sánscrito, antigua lengua sagrada de la India, y en forma de aforismos. Estos aforismos revelan una asombrosa capacidad de síntesis del autor, así como la esencia del yoga.

Lo que destilamos hasta el momento es que el ambiente, así como el entorno suponen un espacio para fomentar o delimitar la *experiencia de aprendizaje* y este aspecto nos hace replantearnos cómo opera la intuición ante la realidad cambiante. Si su campo de operaciones parece estar relacionado con el procesado de la información, perceptualmente y conceptualmente, infundiendo un indicio para el *campo de la elección*, será el terreno de la *toma de decisiones* dónde todo el arsenal intuitivo se ponga en funcionamiento. No obstante, quizás debamos reformular su tipología con vistas a reubicar su utilidad.

Por ello, queremos resumir que existen ***dos modalidades claras de intuición*** en su forma activa, que aunque operan de la misma manera parecen poseer finalidades distintas. Por todo lo anterior, presumimos que podría ser conveniente distinguir entre dos tipos de intuición que sintetizan su operatividad y la orientan hacia sus dominios. En este sentido, proponemos su redefinición basándonos en dos grupos de propiedades:

1- Intuición práctica

2- Intuición creadora (orgánica)

Por un lado, poseemos una primera modalidad, la ***intuición práctica***, la cual como hemos apreciado y revisado, nos permite acceder a la experiencia acumulada, lo que significa que se reconoce como destreza y puede ser educada. Y por otro, una segunda modalidad, a la que hemos llamado ***intuición creadora y orgánica***. Esta última ha sido objeto de menos investigaciones, a pesar de ello parece activarse gracias a la puesta en marcha de mecanismos que se sincronizan con el organismo, responde a *formulaciones* (actividad intencional que puede ser consciente o producirse de manera inconsciente), y cuyo resultado parece *recibir* y *anticipar* nuevas experiencias produciendo irrupciones transformadoras en nuestros hábitos.

Si bien la *intuición práctica* permite reconocer patrones (reglas generales, heurísticas y respuestas instintivas) así como secuencias ya estructuradas útiles para la práctica cotidiana; por el contrario, la *intuición creadora*, parece tratarse de un *flujo*<sup>50</sup> cuyo movimiento no se agota en la repetición de las experiencias pasadas, ni se apegan a ellas, sino que se comunica con un tiempo en movimiento (un *continuum*) abierto a nuevas posibilidades, mediante las cuales captura

---

<sup>50</sup> Utilizamos el término *flujo* en un sentido de suceso fluido, corriente que mueve y se mueve bajo una motivación (propósito, deseo o intención) de búsqueda, la cual puede ser consciente o inconsciente.

información aparentemente inconexa o análoga de forma espontánea y por atracción. Esta *apertura* posibilita reconocer las *fuerzas*<sup>51</sup> (*inercias de re-acción*) que se repiten (patrones fijos) y que pueden impedir la creación de nuevas formas de funcionar (de sentir, pensar y hacer).

Como hemos visto, el *rasgo simpatizante* de la intuición, como *selector y conector*, cuya acción permite distinguir entre información previa (acumulada) e información favorecedora de nuevas conexiones, incorpora a la intuición en el campo de *la elección* y la convierte en una *habilidad motora* dentro del complejo marco del *procesado de información* y la *toma de decisiones*. Sin embargo, cuando nos introducimos en el terreno de la *actuación*, concretamente, en el ámbito de la *creación* y en lo que concierne al *acto creador*, la intuición parece funcionar, en cambio, como un *fenómeno de desatascado* (o guantazo clarificador). Así pues, todo nuestro organismo (cuerpo-mente) se verá implicado, interactuando con el entorno, el cual seguirá siendo fuente de información, ofreciendo estímulos e imponiendo códigos que se establecerán como patrones para nuestro sistema de reconocimiento, que a su vez logrará producir *respuestas instantáneas*. Y tales *respuestas, de carácter automático*, habrán sido aprendidas implícitamente. Pero, como ya apuntara Koestler (1964, p.92-120), esta *tendencia automática*, propia de la naturaleza humana, puede condicionar nuestras decisiones creativas. Aspecto que, en consecuencia, nos aleja de la espontaneidad creativa, motivo por el cual serán necesarios *estados de escape* (como el sueño o estados de relajación) que nos hagan salir de nuestra condición automática, permitiendo emerger del *estancamiento* en normas pasadas dónde la *autoridad intelectual* y las *reglas racionales* se imponen como únicas vías de solución. Es por ello que se requiere de una recompensa (motivación en el horizonte) que mantenga nuestras energías de cambio alerta ante nuestras propias resistencias.

Así pues, por un lado, la intuición podrá ofrecer una *visión global* de la situación a resolver (aplicando reglas generales), siendo operativa para el cotidiano y, por otro, generar un impulso ofreciendo una perspectiva diferente fuera de la estructura preconcebida y racional, siendo ésta potenciadora de nuevos actos de creación. Pese a ello, la intuición dependerá de una *actitud reveladora*, al tiempo

---

<sup>51</sup> Tomamos aquí el concepto de *fuerza*, en un sentido parecido al que señalaba Gilles Deleuze en su obra *Nietzsche y la filosofía* (1986, p. 91-97) al referirse al *acto continuo* y dinámico del *devenir* que describía Nietzsche, en el cual la "voluntad de poder se manifiesta como la sensibilidad de las fuerzas". La fuerza se distingue en dos cualidades, activa y reactiva. Siendo las *fuerzas reactivas*, aquellas que tienden a la repetición, cayendo en el mito del *eterno retorno*. Mientras que la fuerza *activa* esconde la *superación* del hombre, transformando la forma del sentir-actuar *reactivo* en una nueva sensibilidad.

que *rebelde*, cuya acción acogerá un *espacio* necesario para lo que el filósofo Daniel Dennett (2013, p. 23) ha llamado el "salto intuitivo". Una idea similar que puede encontrarse también en la teoría de Koestler (1964) quién describió el *acto de creación* como "el *atajo* entre el *bathos* y el *pathos*": un *acontecer* (irrupción) que se sitúa entre la *burla* de lo profundo y el *afecto* por lo recibido. Este *evento* o *flash espontáneo*, supondrá un *corte* entre lo que está *pre-establecido* (*recibido*) y lo que está *por-venir* (*pre-existente*), siendo en este instante dónde la intuición se tornará *creadora*, aportando una nueva *posibilidad* de elección.

De modo que la *intuición creadora* podría estar operando en un campo abierto a nuevas *posibilidades*, provocado por la interrupción de una inercia secuencial del patrón (creencia o valor) establecido. Dicho campo de actuación, parece reconocerse en el *instante* mediante el cual los creadores, como ya hemos visto, *sienten* o *perciben* lo que hemos llamado, en el proceso creativo, como "iluminación", "ver la oportunidad" o, en palabras de Perkins, "percibir las posibilidades". Así pues, debemos tener en cuenta **tal distinción**. Por un lado, comprendemos que existe una *práctica intuitiva* que parece abogar por un ágil manejo de la experiencia aumentando así nuestra *pericia*, y por otro, un *práctica creativa*, la cual representa el nudo de esta tesis y que contempla un aspecto subliminal: ¿Es la intuición únicamente interpretación simbólica de la experiencia pasada o presente, o puede ser también intérprete de la realidad futura aún por experimentar?<sup>52</sup>

La literatura revisada ha constatado como la intuición desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje pues permite recuperar información almacenada de forma no consciente produciendo conocimiento implícito. Asimismo, el campo científico ha ubicado a la intuición en el ámbito de la experiencia acumulada, descartando cualquier misticismo que la relacione con la *percepción extrasensorial*. De modo que, llegados a este punto, la intuición es en

---

<sup>52</sup> Esta cuestión terriblemente *especulativa*, alberga en su interior una inquietante búsqueda creativa que ya se iniciara a principios del siglo XX, la cuál sigue siendo una labor pendiente de estudio. Como vimos en capítulos anteriores, investigadores como los psicólogos Rhine o Carl Jung trataron de demostrar la existencia de la *percepción extrasensorial*, la cual se producía de forma irracional y parecía ser propia a todos los seres humanos. El objetivo de tales investigaciones consistía en observar cómo se accedía a informaciones sin tener conocimiento *experiencial* previo de un campo o materia con el fin de averiguar si existían capacidades superiores como la *telepatía* o la *clarividencia*, las cuales podrían demostrarse. Sin embargo, sus estudios no lograron tener demasiado éxito, aunque han dejado huella en muchos investigadores (Sheldrake, Dary J. Ben). Sospechamos que el foco de tales estudios, pese a su interés parecía estar desencaminado, al tiempo que se carecía de los datos que en la actualidad se poseen acerca del comportamiento del cerebro en relación a nuestro organismo y los procedimientos mentales. Ahora bien, tal vez las sospechas de Rhine y las intuiciones de Jung no eran tan descabelladas, y han dejado una puerta abierta a nuevas consideraciones: ¿qué ocurre en nuestro organismo cuando recibimos una información sin experiencia previa que pudiera explicar tales conocimientos?

síntesis y bajo un paradigma establecido, un mecanismo de conocimiento tácito. Sin embargo, tal como señala Noddings (1984, p. 80-81) y veremos a continuación, existe un aspecto interno de la intuición que la posiciona, a su vez, como un *acto de comprensión*, concediéndole una función catalizadora entre el percibir, el sentir, el pensar y el hacer.

El *proceso de creación* no puede desprenderse del *acto* que supone, pues es necesario pasar de la potencia, de las ideas, a la materialización de éstas. Engendrar una creación significa plantar un talento (semilla) y sembrar una duda (problema o situación) para después abonar un planteamiento (ruta mental motivada por la intención y el deseo) y la voluntad de poder llevarlo a cabo. Por ello, gestar una idea no es producirla, pues esto último conlleva generar una propuesta (solución) que active los mecanismos de ejecución de dicha actividad y para hacerlo necesitamos tomar decisiones (ejecutar la acción o producir una obra). No obstante, la generación de una propuesta nueva, en múltiples ocasiones, parece requerir de un nuevo orden que no había sido establecido *a priori*. Este proceso *metaorgánico* y complejo, necesita del 100% del ser humano, en tanto que mente y cuerpo se ponen al servicio como una unidad. Sin embargo, este aspecto que entiende la dualidad cuerpo-mente como una unidad, no parece tomarse en cuenta en las revisiones establecidas más allá de la *gestión de las emociones* o el *procesado del pensamiento*. Y por ello, el cuerpo parece una variable descontextualizada que deberemos revisar por su implicación directa en los procesos intuitivos y de creación.

Por consiguiente, la ***intuición creadora***, a la cual hemos llamado también *orgánica*, por relación con lo visceral, en cuyo proceso se ve implicado el cuerpo, parece poseer también una cualidad *germinadora*. Este *fenómeno* mediante el cual no sólo se percibe información de experiencias vividas (conocimiento acumulado) sino que accede a información sensible aún por descubrir, permite recibir nuevas experiencias, lo cual la habilita como potenciadora en la creación de nuevas rutinas. En este sentido, la creación de nuevas conexiones surgirá de la cualidad de no enjuiciamiento propia de la anticipación, motivo por el que la producción de nuevos patrones o *identificaciones* será permitido gracias a la obtención de comprensiones (globales) que antes no estaban en el organismo vivo que las experimenta. Asimismo, este atributo proporcionará una experiencia de aprendizaje ofreciéndose como un *modo de conocer intuitivo*, y otorgándole a la intuición un *temperamento creador*.

No obstante, tal comprensión se hará difícil para una *mente* aislada o fragmentada debido a la necesidad de toma de conciencia del mismo organismo que la experimenta, es decir, será necesario conocer el cuerpo que la percibe. Este aspecto diferencial en el organismo físico supone comprender que como especie poseemos una *capacidad gestadora*. Sin embargo, este factor, como veremos en la segunda parte de nuestra aplicación práctica, no parece comprenderse igual en hombres que en mujeres. Observar la intervención de las emociones y los sentimientos viscerales, así como su implicación en el cuerpo, dentro del proceso intuitivo será nuestro siguiente objetivo. No obstante, como hemos apreciado, parece existir una *atención afectuosa* (en un sentido Freiriano), la cual será un componente esencial de la *intuición creadora* dentro de la generación de conocimiento práctico y más importante aún, en el fomento de un espacio para la creación de nuevas rutinas y desarrollo de habilidades. La atención, como hemos revisado, tendrá poca ocupación en las intuiciones prácticas, pero en cambio, será un requisito fundamental para descubrir los patrones repetitivos y captar las nuevas posibilidades.

En este sentido, lo que los científicos tratan de explicar a través de estudios realizados con expertos y aprendices es que la manera en la que los especialistas son mejores utilizando el conocimiento intuitivo responde a una *confianza propia* (Maidique) en sus experiencias registradas. Sin embargo, cuando se trata de crear un *nuevo campo de acción* o elaborar un nuevo planteamiento innovador, lo que se observa es que la misma confianza, en exceso, sobre la experiencia acumulada puede repetir las mismas reglas y ser los aprendices (inexpertos) quienes respondan mejor ante la detección de aquellos patrones que impiden la nueva construcción (Brown y Coles). Y por último, lo que parece subyacente es que ambas intuiciones son cualidades propias de los seres humanos como especie y resultan fundamentales para nuestra supervivencia, sin embargo se ha explorado muy poco este último aspecto *creador* de la intuición. Así pues, ambos tipos de intuición entendidos como habilidades, son complementarios y, suponemos que, por un lado, la *intuición práctica*, como *heurística*, podría estar relacionada con la capacidad de *conservación* (Cizskensmihaly, 2001) mientras que, por otro, la *intuición creativa* como *pre-sentimiento* para la comprensión de nuevas rutinas, estaría relacionada con la intención de búsqueda y la *curiosidad*, lo cual la vincularía a la aptitud de cuestionamiento y la capacidad creadora de nuevas reglas.

No obstante, tras las auscultaciones en la literatura existente acerca del funcionamiento de la *intuición* en el ser humano, nos topamos siempre contra un muro. Si bien la intuición parece ser considerada como una respuesta provocada por el aprendizaje implícito, con la cual, estamos de acuerdo, no parece quedar mucho margen para el segundo tipo de intuición, más orgánico y creativo, el cual si parece quedar recogido en los testimonios de múltiples experiencias humanas. Como estamos apreciando, este último tipo o *forma de intuición*, sigue siendo un misterio y motivo de investigaciones *pseudocientíficas* o *místicas*, en tanto que ocultas, cuyo contenido se ve invalidado por la comunidad científica. Las vivencias y anécdotas relatadas por los testimonios en las biografías de artistas o pensadores parecen no ser suficientes, aunque sí de gran valor, para comprobar el papel que juega la intuición en el complejo motor de la creatividad humana. Sin embargo, lo que se percibe, bajo una forma intuida, es cómo la fragmentación del cuerpo y la mente, entendidos como organismos aislados, parece haber tenido mucho que ver en el asunto de explicar qué es, cómo es, dónde y por qué actúa la intuición. Sin la comprensión del cuerpo como organismo complejo, en su totalidad, no podemos reconocer el *flujo intuitivo*.

### La Liberación de flujo intuitivo

De acuerdo con esto, y según un enfoque neurofisiológico, el científico Antonio Damasio (2006, p. 123) describe cómo "las representaciones neurales deben hallarse correlacionadas con las que, momento a momento, constituyen la base neuronal del yo". Es decir, una base neurobiológica que está en permanente *recreación*. Este "yo neural" o *sí mismo*, el "self" con el que los angloparlantes definen la naturaleza propia del sujeto, impone un principio a nuestra naturaleza como humanos, sin la cual no podríamos siquiera pensar.

Así pues, este reconocimiento hacia lo que somos y hacia el modo en que generamos y derribamos nuestras creencias o valores, será fundamental a la hora de desarrollar la habilidad intuitiva y creativa.

## 6.4.2- EL PROCESO INTUITIVO

En el siguiente apartado trataremos de identificar las fases y los factores que intervienen en el proceso y acción de intuir. Para ello, y tomando en cuenta todo lo anterior, trataremos de observar la relación de la intuición con el *cuerpo y las*



*emociones*, con vistas a reconocer su implicación en los procesos de toma de decisiones.

Antes de empezar, debemos exponer que las investigaciones revisadas de carácter psicológico llegan a un *punto ciego* en lo que se refiere al movimiento e interpretación del funcionamiento intuitivo. Existen ciertos autores (Hogarth, Csikszentmihalyi, Gigerenzer, Lieberman, etc.) que insisten en comprender la intuición únicamente desde su enfoque pragmático como *respuesta inmediata* y relacionada con la experiencia, puesto que se recurre a ella para obtener dicha *respuesta directa*. Sin embargo, lo que sugieren otros expertos como Guy Claxton o Lars Björklund desde enfoques pedagógicos más cercanos a la práctica intuitiva, es que existen lagunas que no podemos explicar con certeza, ni siquiera a día de hoy. No obstante, la integración de disciplinas como la biología, la física y la neurofisiología junto con la filosofía están creando *transdisciplinas* que pueden ayudarnos a desenredar los misterios de la mente humana. Esta apertura en los modelos de desarrollo humano podría ser beneficiosa para comprender los procesos de aprendizaje, así como su integración en el curriculum pedagógico con el fin de preparar a las nuevas generaciones de docentes y educandos.

#### 6.4.2.1- FASES DEL PROCESO INTUITIVO

El proceso intuitivo se divide en dos fases: una primera, basada en períodos de *reposo o inacción* y otra, la segunda basada en períodos activos. Como ya intuyera Bergson, el mecanismo de la intuición fluye en una *duración continua* cuyo movimiento, de apariencia *circular*, convive con estados pasivos y activos. Así, al margen de nuestra percepción, los estados se suceden por medio de una progresiva correlación en la que la fase pasiva (la *no acción*) predispone el terreno para una fase activa (la *acción*).

- Como señala Noddings (1984, p. 72) existe una primera **fase pasiva-receptiva** que requiere "soltar nuestros intentos de control". Tal modo de actividad en reposo o 'no intervención', no siempre está orientada intelectualmente, sino que está ligada a los *afectos* y a la *consumación* (finalidad de un propósito). Asimismo, se puede comprender esta fase como una entrega, algo así como una "preparación" que no puede suponer ninguna intención de análisis, crítica o evaluación previa. Es en este espacio, *contemplativo*, dónde la *atención plena* será fundamental, pues la no acción permitirá *ver sin intervenir*. Esta fase de *preparación* que parece encontrarse en intervalos entre las fases de *incubación* e *iluminación*

del proceso creador se sucede de forma fenoménica, en tanto que es *experiencial* y se produce como un evento vivenciado. Pero ¿cómo activamos esta primera fase?.

Como hemos visto, en relación al proceso creativo, marcarse una meta es fundamental: por eso cuando nos formulamos un interrogante, estamos definiendo un propósito, mediante el cual todos nuestros mecanismos de respuesta se activan. Aquí, en este punto, es cuando nuestra fuerza de *voluntad* empujará el mecanismo intuitivo enfocándonos hacia la búsqueda. Así, a diferencia del sistema deliberado, la *intuición práctica* tratará de recuperar y reconocer los indicadores aprendidos de forma inmediata, al igual que la *intuición creadora* que se activará sin imponer nada, atravesando un período de aparente inactividad por medio de la cual su movimiento se deslizará de forma silenciosa (flujo continuo), hasta que todo el organismo se involucre de manera sincronizada hacia la observación de la respuesta creadora. La dificultad para percatarse de su funcionamiento residirá en nuestra (in)capacidad de apartar las respuestas directas o explícitas que golpean nuestra mente constantemente. Por ello los creadores también insisten en la existencia de un momento en el que *no hacer* puede resultar más importante que *hacer sin sentirlo* claro.

- En segundo lugar, encontramos una **fase activa-creativa** donde la intuición funciona como un *catalizador*, en el sentido de que comunica opera como un elemento comunicador. Es aquí donde se manifiesta la dimensión comprensiva de la intuición, es decir su capacidad de unir datos aparentemente inconexos de eventos pasados, presentes o futuros. Según la perspectiva introducida por Noddings, la intuición supone una facultad del ser humano para interpretar no sólo las experiencias pasadas sino también las nuevas, siendo así contemplada como un puente entre lo conocido y lo desconocido. De modo que la intuición, ayudada por la *atención* y la *sensibilidad*<sup>53</sup>, las cuales permitirán obtener una imagen global, dispondrá al individuo ante un período de comprensión de la situación o el problema.

Este **acto de comprensión** (Noddings 1984, p. 80) sitúa a la intuición en el territorio de la acción, convirtiéndola así en un *conector*, capaz de desvelar un lugar de atracción que podría devolvernos de nuevo a la primera fase. En este sentido, la acción y la no acción están en continuo movimiento. Este último aspecto es fundamental. Pues la *intuición creadora* requerirá de nuevas reformulaciones, siendo nuestro modelo original de proceder modificado. Sin embargo, tal acción

---

<sup>53</sup> *Sensibilidad* es entendida aquí como aquella cualidad empática y como capacidad de *sentir* lo sutil.

podrá modificar el propósito de partida, generando nuevos problemas o proposiciones que conlleven una acción realmente innovadora. Este acontecimiento o experiencia, sitúa a la acción intuitiva en el campo de habilidades propias de la fluidez. No obstante, en este punto, el asunto creador no dista mucho de ser una *abducción* (Peirce) o sencillamente un tipo extravagante de razonamiento. Sin embargo, existe una peculiar diferencia, ya que el proceso intuitivo en su *fase activa-creativa* involucra a todo el organismo, en el sentido de que la reacción del cuerpo proyecta un *indicador físico y emocional* (Damasio), cuyo resultado nos guía hacia la toma de decisiones.

Para llevar a cabo este proceso será necesario una cooperación entre nuestras capacidades mentales, donde la *contención* de nuestros juicios inmediatos deje espacio para el *vislumbramiento* de otras captaciones que podrían pasar inadvertidas. En este sentido, mantener activa la formulación (acción) sin responder (no-acción) puede convertirse en un juego o dinámica que provoque la activación intuitiva.

Así pues, en la *fase activa* del proceso intuitivo podríamos decir que la intuición se manifiesta como facilitadora de la comprensión. Entendiendo su práctica, por un lado, como *atención sensible* y por otro, como *conector de lo esencial el proceso intuitivo guarda una directa relación con la experiencia*. Ahora bien, su viculación se verá mediada por la capacidad del individuo por acceder a estados de silencio o 'vacío' en cuya acción, la intuición podrá recibir, recoger o capturar nuevas informaciones. Es en este punto, dónde observamos que la intuición posee una cualidad creadora, mediante la cual interviene en el hacer creativo, al comprender nuevas realidades que pueden no ser familiares para la estructura de pensamiento establecida, pero que acepta e impulsa.

Por ello, su procedimiento es fluido, en tanto que no sigue pasos preestablecidos o un encadenamiento lógico. Su función implica la captación de datos, por lo que responde a la recepción y en cuya acción se produce una contemplación *de 'algo', que en ocasiones, no conocíamos*. Sin embargo, como estamos apuntando, estas *dos fases* principales del proceso intuitivo, *pasiva-receptiva* y *comprensiva*, no pueden desvincularse de los procesos orgánicos así como de los procesos emocionales del ser humano, pues dicho proceso apunta a que nuestros sentidos, emociones y vivencias están involucradas. Según Eraut 1994 (en Atkinson y Claxton 2002, p. 326):

La agudización de la conciencia puede producirse bien a través de la concentración metacognitiva o a través de las emociones que estimulan la producción de adrenalina (...) el sentir, se aplica a la comunicación no verbal, a una manera de aprender cosas de las personas y las situaciones.

En este sentido, Francis Vaughan (1979, p. 66) señalaba cómo el proceso intuitivo, debido al amplio abanico de experiencias vitales del ser humano, no podría entenderse sin comprender cuatro niveles de conciencia básicos: físico, emocional, mental y espiritual. En esta misma línea, Weston Agor (1986, p.6) incidiría posteriormente en estos cuatro niveles en los que el conocimiento intuitivo actúa:

- **Nivel físico:** dónde la intuición se manifiesta en forma de sensaciones corporales.
- **Nivel emocional:** en el cual la señales intuitivas son transmitidas en forma de sentimientos, anticipándolos.
- **Nivel mental:** a través de imágenes mentales en serie o mostrando la totalidad de hechos y eventos.
- **Nivel espiritual:** en el cual nuestros actos se producirán bajo un *sentido de bondad*, comprensión que se interrelaciona con el *buen hacer* para toda la humanidad. Fomentando un sentido de responsabilidad y cooperación más allá del individual.

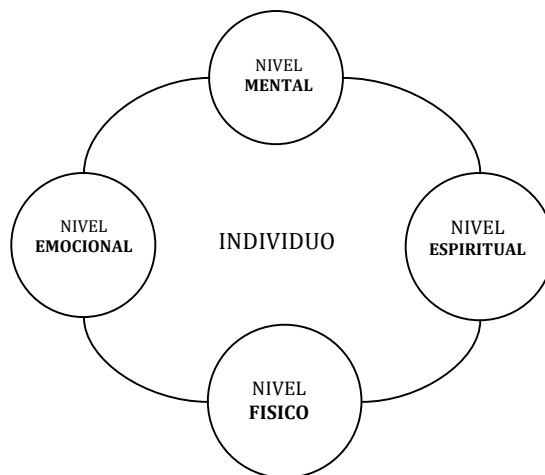


Gráfico 4. Esquema niveles de conciencia basado en los niveles del ser de Vaughan (1979).

Estos cuatro niveles en los que la intuición actúa indican que el ser humano, en tanto que organismo vivo, funciona como un sistema integral que no conviene fragmentar. Esta manera de proceder señala su carácter holístico y su naturaleza

integradora. En este sentido, Antonio Damasio (2006) apuntaría que para entender nuestra mente, debemos comprenderla como una parte que depende e interactúa con el resto de nuestro organismo y no sólo con nuestro cerebro. La concepción de Damasio, puso de manifiesto el error en el que hemos estado anclados durante siglos al pensar que nuestra mente y nuestro cuerpo estaban separados. En palabras de Damasio:

Somos y después pensamos, y sólo pensamos en la medida que somos, puesto que el pensamiento está en realidad causado por las estructuras y las operaciones del ser. Antonio Damasio (2006, p. 284-285)

Así mismo, cuando revisamos el procedimiento del *acto de creación*, apreciamos como este alberga una lucha en su desarrollo: por un lado, se observa la existencia de una motivación por parte de los individuos, que les incita a la búsqueda de nuevos propósitos, pero por otro, se tienden a repetir rutinas automatizadas que siguen las mismas reglas que llevaron a construir los problemas iniciales. Con lo cual, el proceso mismo de la creación se debate entre una acción repetitiva y una acción movilizadora. Esta tensión, requerirá de una *toma de conciencia* de las pequeñas decisiones que vamos tomando, motivo por el cual deberemos *prestar atención* al comportamiento de nuestro organismo en relación a las vivencias (sensaciones, emociones, imágenes o responsabilidades) que sucedan en los distintos niveles mediante los cuales la intuición se comunica.

Este aspecto, que nos dispone hacia el campo de operaciones de la intuición no puede contemplarse sin tener en cuenta el cuerpo y los afectos. Por ello centraremos nuestro foco de atención en la dimensión emocional y corporal del proceso intuitivo. Así pues, comprender el aspecto fisiológico de la intuición del organismo humano que la percibe puede acercarnos a validar el papel que esta juega en el terreno de la cognición y como utilizarla en el acto de creación.

#### 6.4.2.2- LA DIMENSIÓN EMOCIONAL Y CORPORAL

En este apartado trataremos de profundizar en una cuestión latente a lo largo de esta tesis: ¿cómo podemos reconocer nuestras intuiciones y posibilidades creativas? y ¿cómo podemos hacerlo sin que caer en el pensamiento sistematizado?

Tal y como vamos revisando, a pesar de lo laberíntico del tema, el *acto de creación* humano depende de múltiples funciones que el individuo posee, ya sea de forma innata y bien de forma adquirida. Ver, reconocer, procesar, liberar, comprender,

combinar, etc., son multitud de acciones que se producen de forma constante y permanente. La comunicación entre nuestras diferentes dimensiones de procesado de la realidad, así como de creación de dichas realidades, no siempre es fluida y por ello, no siempre ofrecemos la mejor actuación. Cuantas veces, una emoción torpemente comprendida, puede dar lugar a una comunicación interna errónea y orientarnos hacia una comprensión o actuación externa, equivocada e infructuosa. Y por el contrario, en otras muchas ocasiones, esa misma torpeza, parece convertirse en una fértil semilla de consecuencias productivas. De modo que la productividad y efectividad de nuestras acciones cotidianas, así como la innovación de nuestras creaciones se elaboran de la misma manera. Por eso para comprender la intuición en todo su abanico de operaciones, sería bueno observar hasta que punto son importantes todas sus dimensiones y como el cuerpo y los procesos orgánicos interfieren en nuestros estilos de conocimiento.

## LA INTEGRACIÓN DEL PLANO EMOCIONAL EN EL PROCESO INTUITIVO

En este apartado trataremos de responder a cuestiones ya mencionadas, como por ejemplo la manera en que podemos *reconocer* una intuición con el objetivo, no sólo, de validar su condición de herramienta, sino con vistas a introducir su campo óptimo de operaciones. Debido a que en la literatura existente, la intuición parece confundirse y camuflarse entre una multitud de capacidades propias del ser humano, nos veremos en la tesitura de aceptar que no podemos abarcar todos los niveles de comunicación de la intuición, aunque sí aportar una breve revisión. Por esta razón, centraremos nuestra mirada en la implicación de la intuición en su *dimensión física y emocional* del procesado de información y como puede esto aportar nuevas sugerencias para el desarrollo de la creatividad.

Así pues, como estamos sugiriendo, las emociones parecen disponer un engranaje fundamental en el proceso intuitivo. Tony Bastik (1982), quién describió un desplegable de propiedades activas de la intuición, considera que el rol de las emociones en los procesos intuitivos desempeña un papel relevante. Para Bastik, las intuiciones proceden de una conexión con un estado emocional determinado, combinatoria que se produce mediante un determinado *set* o *paquete emocional*. A lo largo de un tiempo dado, hay un sentido entre diferentes paquetes emocionales (grupos de emociones) que es gobernado por la transición de probabilidad entre los paquetes. Este proceso gradual en el que el pensamiento pasa por diferentes emociones permite crear nuevos vínculos entre conceptos previamente no

relacionados. Este es el proceso básico de la intuición (Bastik 1982, p. 107 cit. en Brock 2006, p. 29). Así pues, la agrupación de las emociones permite identificar información determinada, la cual es de utilidad para la generación de asociaciones, lo que significa que la manera de conectar dicha información de forma fluida responde al proceso intuitivo. Sin embargo, la intuición en su condición creadora, puede suponer una "sensación de corrección", un sentimiento "de estar en lo cierto" (Claxton 2002, p.62).

Por ello, la vivencia de 'lo emocional', como sostienen Berrocal y Ramos (2001, p. 239), se entiende como la relación entre una *sensación* que responde a una experiencia provocada por un *estímulo* externo o interno del individuo y la producción de un *resultado* (o respuesta). No obstante, dicho resultado se traduce en un 'cambio corporal'. Este aspecto pone de manifiesto que no es posible desarticular las emociones de su condición física, en tanto que su funcionalidad repercute al cuerpo. Cuando nuestros sentidos intervienen en la experiencia vital, se activan mecanismos que dan lugar a nuevos estados emocionales. De modo que cuando olemos, por ejemplo, una prenda de ropa o un espacio determinado, nuestros afectos entran en juego y todo nuestro organismo se activa. Así un simple olor puede acelerar nuestro pulso o producirse un aumento de la actividad mental (Berrocal y Ramos 2001, p. 242-243). En consecuencia nuestras conductas o sentimientos se verán reflejados en la experiencia corporal, implicando una toma de conciencia de nuestras respuestas.

Se distinguen dos grupos de emociones: primarias y complejas. Las primeras, las *emociones primarias* han sido estudiadas generalmente dando lugar a cinco emociones: enfado, miedo, tristeza, alegría y asco. Pese a que este debate sigue abierto respecto a cuáles son las emociones primeras, en el ámbito científico han servido de base para multitud de estudios de la conducta emocional. Sin embargo, tal y como señalan Berrocal y Ramos (2001, p.243) "no somos conscientes inmediatamente del porqué exacto de tales estados" y por ello, nuestro sistema emocional es mucho más complejo. Será en dichos estados cuando entren en juego las emociones complejas, las cuales provienen de la conjunción de ciertas habilidades y sensibilidades innatas que nos permiten reaccionar como seres humanos, siendo estas de gran variedad (p. 245).

El amor, por ejemplo, responderá a una emoción compleja pues provoca una cadena de sentimientos, combinando y alternando emociones simples y compuestas que en muchos casos pueden resultar contradictorias (p.246). Si las

emociones básicas pueden aportar respuestas periféricas, las complejas pueden desencadenar una *retención intelectualizada* (p.246). Y éste es un aspecto a tener en cuenta en los procesos intuitivos y de creación, pues dicha retención es generalmente dirigida hacia la imaginación, la fantasía y en la medida de las capacidades del individuo hacia la creatividad. Sin embargo, es aquí donde dicha capacidad se manifestará como *inteligencia emocional*, actuando como recurso que nos permite distinguir entre lo real y la ficción así como ayudarnos a manejar y utilizar las emociones en beneficio del individuo y sus procesos. De manera que, tal y como Berrocal y Ramos consideran, cuando determinados estímulos más sofisticados son capaces de provocar o producir efectos emocionales más consistentes, hablamos de intuiciones ya que parecen influir en nuestros actos de elección y por tanto, en la toma de decisiones (p. 246).

No obstante, para Hogarth (2002, pp. 89-90) nuestra tendencia a usar indistintamente *emoción*, *sentimiento* y *afecto* es un error. Pues cabe diferenciar un aspecto importante. Mientras que las *emociones* suponen un fenómeno físico y visceral (por ejemplo: el miedo aumentando nuestro ritmo cardíaco) y las expresiones físicas que acompañan a estas emociones son universales en todas las culturas, el *afecto*, que también refleja un estado físico, se asocia a todo lo que hemos experimentado en nuestra vida. Siendo este último un estado determinado que, para Hogarth, es sinónimo de *humor*. Así pues, tanto *emoción* como *afecto* no siempre están presentes en la conciencia, mientras que los sentimientos sí. No se puede apreciar un sentimiento sin la conciencia de encontrarse, dice el autor, en un determinado estado emocional o afectivo. Por ello, las emociones y los afectos dan origen a los sentimientos. Sin embargo, podría experimentarse sentimientos sin identificar la emoción o el afecto subyacente.

Con todo lo que se aprecia es que las *emociones* y los *sentimientos* funcionan como *respuestas de salida* en el procesado de la información, al tiempo que pueden funcionar como *respuestas de entrada* para el pensamiento intuitivo. Debido a que los sentimientos no pueden reducirse a argumentos racionales, en ocasiones, en tanto que no somos conscientes de aquello que los desencadenó, se experimentan como *intuiciones* al percatarnos de la presencia de dichas *respuestas de salida* en nuestra conciencia (p.91). Este último aspecto se muestra relevante a tener en cuenta, pues un *estado de ánimo* determinado puede afectar directamente a nuestra toma de decisiones, sin embargo puede que no siempre seamos conscientes de ello. Un humor positivo parece provocar un procesado más



automático, mientras que los humores negativos se asocian con estrategias controladas o que requieren mayor esfuerzo (p.95).

Por otra parte, y tomando en cuenta lo anterior, un factor que se tiene en poca consideración en las escuelas o sistemas educativos, así como en ciertos entornos y procesos de aprendizaje, es que hombres y mujeres aún en igualdad de condiciones no reaccionan igual ni procesan igual la información que reciben. Por ejemplo, los *cambios hormonales* que sufren las mujeres desde la infancia, producen alteraciones en el cuerpo físico, afectando directamente a los estados anímicos y de conciencia. Aunque esta apreciación biológica parece evidente, no siempre se contempla en los entornos de aprendizaje, y sin embargo es bastante influyente. Según la doctora Louann Brizendine (2008, p. 167-168) estos cambios hormonales alteran la conducta de los individuos, generando cambios de humor y siendo, en ocasiones, mal interpretados y poco considerados en los entornos de aprendizaje. En palabras de la autora:

Los *sentimientos viscerales* no son sólo estados emocionales antojadizos, sino auténticas sensaciones físicas que transmiten un significado a ciertas áreas del cerebro. En parte, el aumento de este sentimiento visceral puede tener relación con el número de células disponibles en el cerebro femenino para el seguimiento de las sensaciones corporales. Después de la pubertad, las mismas aumentan. El incremento de *estrógeno* significa que las mujeres sienten más sensaciones viscerales y dolor físico que los hombres (p. 168).

En este sentido, F. Vaughan (1979, p.45-66) considera que la intuición a nivel emocional implica saber reaccionar ante las propias emociones en las situaciones interpersonales, constituyendo la base de la *intuición femenina*. Esto, en combinación con la *conciencia emocional*, señala Hogarth (2002, p.361) es lo que en el ámbito empresarial se ha aceptado en llamar 'corazonadas' o 'presentimientos'. Por otra parte, Antonio Damasio (1996, p. 153) considera que los sentimientos "nos ofrecen la cognición de nuestro estado visceral y músculo-esquelético". Desde un enfoque neurológico, Damasio (p.163) propuso la *hipótesis del marcador somático*, cuya definición sugiere que el cuerpo "realiza un *marcaje* en positivo o negativo" respecto a determinadas imágenes no sólo identificando su valor sino amplificando la atención. Este "estado somático" se produce porque existe una interacción entre los sistemas cerebrales de la emoción, el sentimiento, la razón y la toma de decisiones (p.63). Y esta serie de sistemas (físico-emocionales) se dedica, en parte, a registrar las señales procedentes del cuerpo. Así, frente a la tradición racionalista cartesiana que había premiado los procesos cognitivos

enfocados en la 'cabeza', el *marcador somático* requerirá del individuo, en tanto que organismo, y también del ambiente (entorno sociocultural). Si bien es cierto que el *marcador* no delibera, al menos sí colabora en el proceso vital para resaltar opciones que pueden ser favorables o peligrosas para nosotros. De modo que éste marcador se asemejará a un mecanismo que se activa apoyando y 'acompañando' nuestra toma de decisiones.

La implicación de las emociones en los procesos intuitivos ha sido contemplada también por autores como Vaughan (1979), Noddings (1984), y Björklund (2013) entre otros, quienes defienden que las emociones son necesarias para reconocer los signos o síntomas que manifiestan la producción de intuiciones, lo cual supone comprender a su vez la dimensión corporal. Sin embargo, dichos autores han contemplado la posibilidad de que la intuición posea una condición creadora y anticipadora de nuevas realidades. En cambio, Hogarth (2002) sostiene que no siempre las intuiciones van acompañadas de una emoción. Razón por la cual, sospechamos que la *intuición práctica* (como conocimiento implícito) podría no ir siempre acompañada de una emoción clara aunque si verse implicada por los *afectos*. En cambio la *intuición creadora (orgánica)* se comportará fundamentalmente como un *sentimiento visceral*. Como veremos a continuación, la distinción entre sensación, emoción y afecto, será relevante para distinguir la manera en que operan los modos de intuición.

Treinta años después de las indagaciones realizadas por Vaughan (1979), Antonio Damasio (1994, p. 156-189) exponía una aclaración similar al recordar la hipótesis del filósofo William James acerca de la naturaleza de la emoción y el sentimiento. Si experimentamos alguna emoción fuerte y después intentamos abstraer de nuestra conciencia de ella todos los sentimientos de sus síntomas corporales, encontraremos que atrás no hemos dejado nada, ningún 'material mental' del que pueda constituirse la emoción, y que todo lo que queda es un estado frío y neutro de percepción intelectual. (En Damasio 1994, p.156)

Lo que resaltamos es que las emociones no pueden comprenderse sin el cuerpo que las habita y su relación con el imaginario colectivo. Pero debido a la dicotomía que hemos realizado históricamente distinguiendo entre pensamiento y emoción, la intuición se ha visto abocada a comprenderse psicológicamente como un estadio del proceso cognitivo separado, en algunas ocasiones, de su directa relación con el cuerpo y las emociones. Los enfoques neurológicos establecidos por Damasio han aportado luz a los procesos intuitivos y a su comprensión de

como estos intervienen en la toma de decisiones. Por ello "prestar atención al cuerpo" significa no distinguir la mente del cuerpo, sino más bien, adoptar una perspectiva holística e integradora que sostenga la compleja relación entre las distintas dualidades (occidentales) que han sometido a separación mente/cuerpo, cerebro/mano, pensamiento/emoción. Pese a que las emociones y los sentimientos, señala Damasio (2006, p. 189) son entidades escurridizas, se aprecian como inadecuadas para compartir el escenario con los contenidos palpables de los pensamientos a los cuales, no obstante, acreditan y determinan cualitativamente. De ese modo Damasio insiste en que "los sentimientos son tan cognitivos como cualquier otra imagen perceptual y tan dependientes del procesamiento en la corteza cerebral como cualquier otra imagen".

## LA INTEGRACIÓN DEL PLANO FÍSICO EN EL PROCESO INTUITIVO

La investigadora Lawrence Randee Lipson (2012, p. 71), junto otro colegas, han analizado cómo una vez entramos en la *escuela formal*, "el aprendizaje se percibe como algo que ocurre en nuestras cabezas". Sin embargo, los estudios que han realizado muestran que el *cuerpo* es también una fuente de conocimiento. Lo que Lawrence denomina *conocimiento incorporado*, como aquel que puede experimentarse en toda la gama de posibilidades epistemológicas y que se ve comprendido mediante el cuerpo físico. En este sentido, Lawrence y sus colegas consideran como el papel de la intuición, el teatro, la danza, el yoga y otras actividades de la educación al aire libre son formas de *aprendizaje incorporado*. Tomarlas en cuenta puede ser de gran utilidad para la integración del cuerpo completo, cuya aceptación suponga una comprensión más profunda de lo que significa 'ser humano' en este mundo.

En la publicación de *New Directions for Adult and Continuing Education del 2012*, en cuyos artículos se revisan nuevas miradas para la educación continua en adultos, Lawrence Lipsosn (2012, p. 71) describe como la **confrontación de contextos educativos diferentes** habría hecho aflorar discusiones en las que emergían seis grandes temas que se establecían como comunes. Estos temas incluían de forma común: la *sabiduría del cuerpo*, el *papel del cuerpo en el aprendizaje holístico*, el *papel del cuerpo en el aumento de la conciencia de uno mismo* y los demás, el *cuerpo en el aprendizaje experiencial y transformadora*, la *pedagogía del cuerpo*, y la ideología dominante desafiante a través de la descolonización del cuerpo.

Así pues, el conocimiento del cuerpo, sus procesos e implicaciones más allá de sus forma externa eran aspectos todavía por explorar. En la educación general, el

cuerpo se encuentra aislado en la educación física, y de todas formas, no se alimenta la interrelación del movimiento físico con los procedimientos docentes, cosa extraña, cuando en la actualidad, nuestra comunicación es en muchas ocasiones más no verbal, que verbal. Este asunto, que sigue siendo una laguna en el *sistema educativo*, bien merece nuestra atención, pues tanto las reacciones físicas, como las experiencias corporales, emocionales, psicomotoras requieren de *comprensión*, pues son la base de nuestra salud, siendo su vivencia derivada al bienestar o al malestar.

La experiencia intuitiva, como estamos observando, depende de la toma de conciencia de las señales que de forma tanto emocional como física nos brindan una valiosa información. La intuición en este punto, se convierte en un exquisito *ejercicio de conciencia* y diferirá por ello del *instinto*, al proveer de una nueva mirada o respuesta a nuestro pensamiento (Vaughan 1979, p.66). De tal modo, la inteligencia emocional, pasará por la interpretación de las señales corporales y por el manejo de sus respuestas. La creación versus la reacción será el cometido del *carácter intuitivo*. Así pues necesitamos observar determinados factores que intervienen en el reconocimiento de la intuición mediante el *nivel corporal* para su posible desarrollo.

## Relajación corporal

La *experiencia intuitiva*, señala Vaughan (1979, p.26) requiere, por tanto, de **relajación y concentración**, en un sentido de *plena atención*. Por ello, "despertar la intuición no consiste en *obtener más*; sino en *ser más* lo que realmente se es. De modo que el primer paso en el proceso de intuir, es aprender a permitir a uno mismo ser". Este aspecto, algo trascendental, ha sido fuente motor para la filosofía pero no para la psicología que parece haber encerrado en categorías la cualidad de la naturaleza misma de la condición humana.

Por otra parte, lo que sugiere Vaughan, en conformidad con Noddings, es que una vez comprometidos con este *aspecto íntimo* del individuo, el proceso de estimulación de la intuición requerirá tener en cuenta otro factor esencial: la *receptividad* a todas las formas de *experiencia subjetiva*. El mantenimiento de una *conciencia en alerta* que no interfiera, que se proteja en medio del mundo interior de las sensaciones, emociones e ideas, permitiendo la exploración continua del entorno y su realidad. Es decir, una conciencia, en su sentido de *atención*, despierta que se mantenga alejada del juicio (sentencia), creencia o valor que la realidad, una vez procesada impone a la mente adulta.

## Vaciar la mente

En este sentido, la definición de *conocimiento intuitivo* de Vaughan va más allá, describiéndolo como una superación de las distinciones entre el sujeto y el objeto, entre el ser mismo y lo que sabe o experimenta. Por ello, el proceso de activación implicará a su vez, una conciencia no dualista (mente-cuerpo), si no unificadora, la cual permita la observación de los estados internos, pero sin identificarse con ellos. Esta **no-identificación** del ser que se observa, mediante el cuerpo, los sentimientos e ideas, que surgirá como un testigo interior fue sugerida por el psiquiatra Roberto Assagioli quien definiría esta *no-identificación* como el medio a través del cual una persona aprende a diferenciar entre el contenido de la conciencia y su "yo". Este "yo", suponía para Assagioli, el *centro de la voluntad*, la capacidad de dirigir y de utilizar todos los procesos físicos y psicológicos (Assagioli 1965, p. 119, en Vaughan 1979, p.24).

En este sentido, señala Vaughan, la *auto-observación propia* o la *auto-conciencia de uno mismo* poseen una implicación directa con la posibilidad del dominio del individuo, así como del manejo voluntario de los estados internos (Vaughan 1979, p.24). Como ya vimos anteriormente, A. Maslow también destacó este aspecto de la *no interferencia* como potenciador, de lo que él denominó la *experiencia cumbre* en la actitud creadora. De tal modo, la observación sin interferencia, manteniendo una actitud de consentimiento, aceptando lo que sea que esté pasando sin juzgarlo o tratar de cambiarlo, será un aspecto principal en el proceso intuitivo. Este aspecto liberador de la vivencia, sin apego al juicio inmediato, resultará de gran dificultad para una mente educada o domesticada, por ello será necesario revisar que alertas nos muestran o revelan cuando nuestra necesidad de control o de enjuiciamiento modifican los estados de fluidez.

Por otra parte, los investigadores McCraty, Atkinson & Trevor Bradley del *Heartmath Research Center* y del *Institute for Whole Social Science* en California rescataron estudios del psiquiatra italiano Roberto Assagioli, fundador del movimiento psicológico conocido como *Psicosíntesis*, exponiendo como a principios del siglo XX ya se había observado una particular relación entre la intuición y los procesos corporales. Para Assagioli (1971) la intuición es una función de síntesis en el sentido de captación de la totalidad de una situación dada o realidad psicológica. No funciona de la parte al todo, sino que capta una totalidad directamente en su existencia de vida. En estos términos, "la intuición se define como un proceso mediante el cual la información que normalmente está fuera del

alcance de los procesos cognitivos se percibe y es inmediatamente sentida por el cuerpo y la mente como una certeza de conocimiento o sentimiento acerca de la totalidad de una cosa lejana o aún por suceder. La "cosa" puede ser un objeto, entidad o evento en el mundo material, o una construcción intelectual, como un pensamiento o idea. A menudo, el *sentimiento de certeza* es absoluto y la sensación puede abarcar emociones positivas, como el optimismo y el entusiasmo, o emociones negativas como el temor, el miedo o el terror. Esta experiencia de una sensación inmediata y total de la *cosa* en su conjunto es muy diferente a la experiencia en el *procesamiento de información* de la conciencia normal. En la conciencia normal, el contenido de la mente se actualiza de forma incremental, mediante el desarrollo de secuencias de *momento a momento* de la experiencia sensorial (Atkinson & Bradley 2004, p. 133). Por ello, se tiende a implicar los procesos intuitivos en el campo de la *no consciencia* o la pre consciencia, donde los flecos de la conciencia, como ya hemos mencionado en varias ocasiones, pueden acceder a determinadas informaciones.

## La duración y el corazón

Desde este mismo enfoque, pero más recientemente, los investigadores McCraty, Atkinson & Trevor Bradley (2004, p. 133-143) realizaron un estudio investigando la dimensión temporal de la intuición: la idea de que los sistemas psicofisiológicos del cuerpo reciben y procesan la información sobre un evento futuro antes de que el evento ocurra en realidad. Presentaron, bajo condiciones experimentales controladas, una evidencia electrofisiológica convincente que mostró que tanto el cerebro como el corazón, procesaron información emocional sobre un estímulo antes de que éste fuera presentado a los participantes de la investigación. Como dato interesante, dicho estudio centró la población de análisis en individuos que tenían experiencia previa con la meditación, y con practicantes de herramientas de gestión emocional *HeartMath*<sup>54</sup> que podrían entrar en el modo de coherencia fisiológica a voluntad.

Los hallazgos resultantes mostraron que el órgano del corazón, tanto en hombres como en mujeres, parece recibir y responder a la información recibida de forma intuitiva, y a estímulos que no están en un espacio presente. Este estudio sostiene

---

<sup>54</sup> El Instituto de HeartMath es una organización de investigación y educación sin ánimo de lucro de EEUU enfocada en ayudar a las personas a reducir el estrés, la auto-regulación de las emociones, la creación de energía y la resiliencia para una vida sana y feliz. HeartMath es una herramienta, basada en la tecnología y la formación mediante la que enseñan a las personas a confiar en la inteligencia de sus corazones en coherencia con sus mentes. Ver más en: <http://www.heartmath.org/about-us/alliances/alliances-partnerships.html>

que el *corazón, como órgano*, no sólo desempeña un papel directo en la percepción de eventos futuros sino que también sugiere que el cerebro no actúa solo. Otro aspecto significativo de dicho estudio, es que una vez recibida la información de pre-estímulo, esta parece ser procesada de la misma manera que si entrara información sensorial convencional (McCraty, Atkinson & Trevor Bradley 2004, p. 142). Pese a todo, dicha investigación al igual que muchas otras (Agor, 1984; Eisenhardt y Zbaracki, 1992; Hogarth, 2001; Laughlin, 1997; Myers, 2002; y Torff Sternberg, 2001) que tratan de documentar fenómenos en los que la intuición de la información futura se ve implicada, se sigue considerando, por parte de la ciencia, como *anómala*. En gran medida este punto de vista responde, incluso entre los mismos investigadores que estudian la intuición, a la eterna identificación que la contempla como resultado de la experiencia pasada, producto del mantenimiento de un mismo enfoque paradigmático de análisis. De modo que se justifica que la mayoría de los estudios recientes se centren en seguir viendo la intuición como una *función de la mente inconsciente* que permite acceder, únicamente, a la información existente en el cerebro de la experiencia olvidada (En McCraty, Atkinson & Trevor Bradley 2004, p. 134).

En resumen lo que podemos concluir hasta el momento es que la *intuición*, de naturaleza afectiva, visceral y experiencial, se pone en marcha mediante un *sofisticado mecanismo* que la sitúa en el dominio específico del *procesado de la información y de la toma de decisiones*. Si bien su *proceder* se sucede de forma innata en todos los seres humanos, se articula y desarrolla (es aprendida) conjuntamente con otros subsistemas de operaciones, como el *emocional* y el *psicofisiológico*. Asimismo, el *proceso intuitivo* se ve motivado por la necesidad de resolver y comprender la realidad que nos envuelve, todo ello gracias a la asociación con distintas redes de operaciones que llevamos innatas los seres humanos. Por ello, el procesado de una intuición requiere una atención especial a los *estados emocionales, afectivos y de ánimo*, así como la *toma de conciencia corporal* con vistas a reconocer el cuerpo y la mente como una unidad y no como una unión entre dos principios ya constituidos. Como diría James Hillman (2002, p. 34) para hacer *pensar al corazón* será necesario reconectar "el ánima con el ánimus", pasando de la recepción a la decisión.

De modo que la intuición parece quedar dividida en *dos categorías fundamentales*: por un lado, una ***práctica*** basada en la *experiencia*, de naturaleza perceptual y capaz de reconocer *patrones establecidos* e identificar *representaciones generales* de una realidad que previamente ha sido construida (cultural y socialmente), cuyo

movimiento será rápido e inmediato. Y en segundo lugar, otra categoría de la intuición, **orgánica** basada en las *emociones y sensaciones viscerales* cuya función nos permitirá *generar nuevas representaciones* y ampliar nuestro registro de identificaciones. De modo que su operatividad y desarrollo será de gran valor en el terreno de la *elección* y en la *toma de decisiones*.

En definitiva, la relevancia de muchas de las investigaciones mencionadas acerca de la operatividad de la intuición, así como de sus dominios, podrían estar empujando a un cambio en los modelos de interpretación desde los que el campo de la ciencia actúa, así como de los enfoques tradicionales desde los que se investiga. No obstante, lo que ponen de manifiesto tales hallazgos es la importancia de comprender el cuerpo, como un organismo complejo, comprensible solamente en su totalidad. No obstante, cabe plantearse si, por el contrario, ahora nosotros seremos capaces de ponernos al servicio de nuestro cuerpo y explorar su potencial creativo en su dimensión psíquicofísica, es decir de forma integral.

## 6.5- EL CAMPO DE ACCIÓN: LA TOMA DE DECISIONES

En el siguiente apartado destacaremos la ocupación de la intuición y su *campo de acción* en la *toma de decisiones* así como su *valor* como herramienta en el ámbito de la creatividad. Para ello, presentaremos algunos apuntes que ponen de manifiesto la importancia de contemplarla como *habilidad* en el desarrollo integral del individuo y la necesidad de aprender a desarrollarla. Dado su conjunción como destreza que combina inherencia y aprendizaje, veremos como sus propiedades actúan en la toma de decisiones permitiéndonos acceder a información más allá de las apariencias del entorno y a movernos con fluidez más allá de la hostilidad de los contextos. Por ello indagaremos en la cuestión principal que nos ocupa y por la cual hemos considerado que la *intuición* es de utilizar en el campo de la creatividad, más concretamente en los procesos de creación de didácticas, al tiempo que un potenciador de didácticas más creativas. De este modo trataremos de exponer los atributos que la defienden como habilidad y la enmarcan como una herramienta necesaria ante los nuevos contextos socio-educativos.

Cuando nos planteamos que entendemos por *decisión*, debemos primero atender algunos parámetros que se ven indiscutiblemente implicados en tal cuestión. Por



un lado, si una decisión supone un *acto de elección*, tal *selección* ¿a qué responde?. Y por otro, si responde a una búsqueda determinada ¿qué la motiva?. Cabría preguntarse ante su operación si es necesario poseer una *intención*, una *búsqueda* o un *deseo* inicial. Y a su vez, si nuestra sospecha es acertada, debemos indagar en cuáles son las implicaciones que guarda la toma de decisiones en relación con la salud y la creatividad.

Según Hogarth (2002, p. 230) "la elección implica conflicto, y lo habitual es que las personas lo eviten". Para el autor, "las personas aprenden las reglas de la decisión a través de la experiencia, y estas reglas se convierten en parte de las reservas de intuiciones a las que se recurre para resolver los conflictos en materia de elecciones". En este sentido, y desde una perspectiva evolutiva Gerg Gigerenzer y su equipo "sostienen que los seres humanos han adquirido una 'caja de herramientas adaptativa' que contiene reglas de decisión diseñadas para satisfacer las exigencias de tareas concretas" (p.229). En estos casos la importancia del entorno y la medida en la que las estructuras de aprendizaje son amables o perversas, señala Hogarth, influye en la manera en que las personas aprenden cuando estas reglas funcionan o no. Sin embargo, cuando este proceso se automatiza con el tiempo, "se hace inaccesible a la introspección" y por tanto ¿qué sucede cuando el *conflicto* se genera con la propia regla aprendida?

En el campo de la creatividad, terreno al que nos dirigimos, nuestras decisiones permiten llevar a cabo una *idea* o por el contrario, hacer que la perdamos. De nuevo aquí, la fuerza de nuestras creencias o valores aprendidos exponencialmente se verá afectada en tanto que el *acto creativo*, bien puede suponer una decisión que irrumpe y desarticula la regla aprendida. De modo que ¿porqué motivo la intuición puede ser utilidad en el campo de la toma de decisiones? y si es así, en beneficio de la innovación ¿que categoría de la intuición podría ser más provechosa para *decisiones irruptivas*?

En este sentido, como estamos apreciando, los investigadores Gigerenzerd (2010), Hogarth (2002) o Cizskesnsimihaly (1998) entre otros, también están de acuerdo y sostienen que la intuición es la manifestación de *reglas generales* acumuladas por la experiencia. Científicamente este es el aspecto más consensuado por los distintos ámbitos de conocimiento, aspecto por el cual se considera la existencia de la intuición como un *motor* que activa la puesta en marcha del conocimiento implícito siendo, este último, reconocido de forma intuitiva. Por ello y como hemos revisado en el apartado anterior, las *respuestas instantáneas* responden a

conocimientos adquiridos de forma implícita a lo largo de nuestra historia vital y son llevadas a la conciencia cuando el individuo requiere de información inmediata relevante para la acción. Ahora bien, la *sensibilidad* necesaria para discernir entre 'elegir' una información u otra parece ser lo que determine nuestras decisiones. De modo que nuestros afectos y comprensiones de la realidad influirán, como hemos visto, en nuestros actos. Sin embargo, cuando captamos las inercias mediante la 'atención al alerta' de nuestros automatismos, podríamos decir que una intuición distinta se pone en marcha. Es en este punto, cuando sospechamos que la intuición creadora interviene, la cual encontrando lo 'singular' del problema nos permite inventar soluciones.

Así pues, el momento de la toma de decisiones, en el proceso creador, supone una acción que nos llevará a la ejecución de un *acto*, mediante el cual materializamos nuestros deseos, objetivos o metas. Por consiguiente, nuestra *actitud* ante este tipo de intuiciones será la que nos permitirá recuperar información almacenada en la memoria y utilizarla. Por ello, confiar o no en nuestras *respuestas intuitivas* será un diferenciador clave en nuestro proceso de toma de decisiones. Sin embargo, ¿cómo podemos confiar en nuestra intuición?

El profesor e investigador en la Universidad de Harvard **Modesto A. Maidique (2011)** señala que el 85% de los directivos ejecutivos confían fundamentalmente en su intuición a la hora de tomar decisiones importantes. En muchas ocasiones no saben explicar porqué pero lo hacen. Tras analizar las decisiones de altos ejecutivos de grandes empresas, **Maidique** resalta que los componentes básicos del proceso decisonal que realmente parecen destacables son aquellos que se ocultan en los mismos directivos que ejecutan dichas decisiones. Es decir, existe una serie de componentes fundamentales 'subyacentes' en la conducta de los altos ejecutivos y el aspecto reseñable, que sugiere Maidique, es el *autoconocimiento* que tienen de sí mismos.

Lo que Maidique ha analizado en el campo de la gestión ejecutiva es que la intuición parece reconocer de forma instantánea lo aprendido por la experiencia, pero al mismo tiempo puede atender otras posibilidades que se nos afectan de forma no consciente y anticipar oportunidades para la acción. No obstante y como veremos a continuación, la importancia del *autoconocimiento* (self) y la *voluntad* (will) del individuo que ejecuta la decisión será primordial para una comprensión consciente de tales procesos.

## 6.5.1- EL ACTO DE ELEGIR: DE LA EMOCIÓN A LA DECISIÓN SALUDABLE

Como estamos apreciando, a la hora de tomar decisiones, según Hogarth (2002: 200) lo habitual es considerar las probabilidades de aquellos acontecimientos que se van a producir. Esto implica valorar las circunstancias del entorno y su incertidumbre. De manera que un factor a tener en cuenta en estos procesos será nuestra capacidad para manejar la inseguridad que toda nueva situación conlleva. Así pues, la incertidumbre se evalúa muchas veces de forma intuitiva, y como señala el psicólogo, ha sido motivo de múltiples estudios<sup>55</sup>. Las pruebas de estas investigaciones señalan que las personas reconocen 'sentirse' o no inseguras ante nuevas situaciones y qué no saben explicar como tomaron ciertas decisiones. Por ello, señala Eraut (en Atkinson y Claxton 2002, p. 327) "los términos complejo y flexible" tienen mucha importancia en la comprensión de los procesos de toma de decisiones. Debido a esta dificultad para describir nuestras acciones rutinarias y fluidas de manera explícita, ha justificado el uso de la expresión del 'conocimiento tácito', no obstante, según Eraut (p.327), no convierte a estas acciones en intuitivas por defecto. Pues justamente muchas de esas acciones rutinarias son automáticas y recurren a nuestra memoria perceptiva para completar las decisiones. Cómo tratamos a un alumno, cómo contestamos a un cliente, cómo gestionamos nuestro tiempo, son actividades que implican decisiones y serán las 'elecciones' que hagamos las que requieran de una respuesta intuitiva, no la actividad continuada. Es decir, no la práctica de la hábito.

Sin embargo, tras lo observado, cabe preguntarse ¿cómo podemos darnos cuenta cuándo nuestras emociones alteran nuestro cuerpo? y plantearse si la mejora de su comprensión nos puede permitir su enseñanza. Las recientes investigaciones ocupadas de desvelar el papel que juegan las emociones en el proceso intuitivo y cómo los afectos influyen en nuestros juicios intuitivos, han sido abordadas por distintos enfoques científicos pero, de nuevo, está siendo el campo de la neurociencia la que nos aporta más información reveladora sobre el tema. Y, como iremos viendo, la toma de conciencia corporal y su ejercicio parece ser fundamental para detectar el seguimiento de nuestras intuiciones en el acto de elegir.

---

<sup>55</sup> Russo y Schomaker 1989, Klayman y otros 1999 (citados en Hogarth 2002, p.201)

En el campo de la neurociencia muestran como la intuición y las emociones están vinculadas a través de la activación del *ganglio basal* en el cerebro humano, donde los mecanismos neuronales juegan un papel central en la creación de asociaciones no conscientes, las cuales estimulan el juicio intuitivo (Dane and Pratt 2007, p.39 en Guanyu Liu & Song, 2009, p.27 ). En este mismo sentido, otros investigadores (Bechara, Damasio y otros) han realizado experimentos que ilustran como cuando las personas tienen una 'corazonada' se generan respuestas de *conductancia de la piel* sobre estímulos considerados buenos y descartando los malos, dirigiendo a la persona hacia una toma de decisiones cuyo proceso se produce de forma no consciente (Guanyu Liu and Song, 2009, p. 27). Es decir, las personas no se dan cuenta de las alteraciones en la piel, ni saben explicar inmediatamente lo que les lleva a tomar una decisión. De modo que dicho proceso se sucede en paralelo a la mente racional-consciente, no percatándose de que la nueva información emocional es enviada de nuevo al órgano central de operaciones (el cerebro) modificando así nuestra orientación. Es en ese momento cuando construimos justificaciones y argumentos sobre lo que 'creemos' o 'pensamos' que son las razones que nos han llevado a tomar una u otra decisión. En este sentido, el psicólogo Epstein (1994, p.713 en Guanyu Liu and Song, 2009, p. 27) ya resaltaba la importancia de tener en cuenta como el *sistema experiencial* está íntimamente asociado con el *afecto* por la gran cantidad de evidencias. Sin embargo, lo que parece esclarecerse en las investigaciones de la última década, y como hemos apreciado, es que la intuición posee diferentes categorías de actuación. Así bien, lo que demuestran estos estudios, según la tesis de GuanYu Liu y Yan Song (2009, p.29) es que las emociones y los sentimientos de las personas desempeñan un papel crítico al ayudarnos a detectar diferentes posibilidades en el entorno muy rápidamente sin la participación de nuestra mente consciente. Por ello podríamos decir que, por un lado la intuición está directamente relacionada con la *experiencia* implicando un reconocimiento de patrones, y por otro, dado su relación directa con las emociones, los afectos y las respuestas corporales la predisponen como un vehículo (medio invisible a la consciencia racional) para la *anticipación* o *prevención* de decisiones saludables.

Por otra parte, en el ámbito de la gestión ejecutiva **Westor Agor** (1986), al igual que le profesor **Maidique**, también describió años atrás, como los directivos y ejecutivos tomaban decisiones intuitivas con total *entusiasmo* y *armonía* destacando por un lado, la implicación del carácter emocional y por otro, la fluidez y agilidad de su proceder. De modo que *tomar una decisión importante* no siempre

estará justificado por la valoración o la creencia, sino por la *respuesta afectiva* de todo nuestro organismo siendo, por ello, la emoción una clave indiscutible para tener en cuenta en el proceso de toma de decisiones (Damasio, 1994).

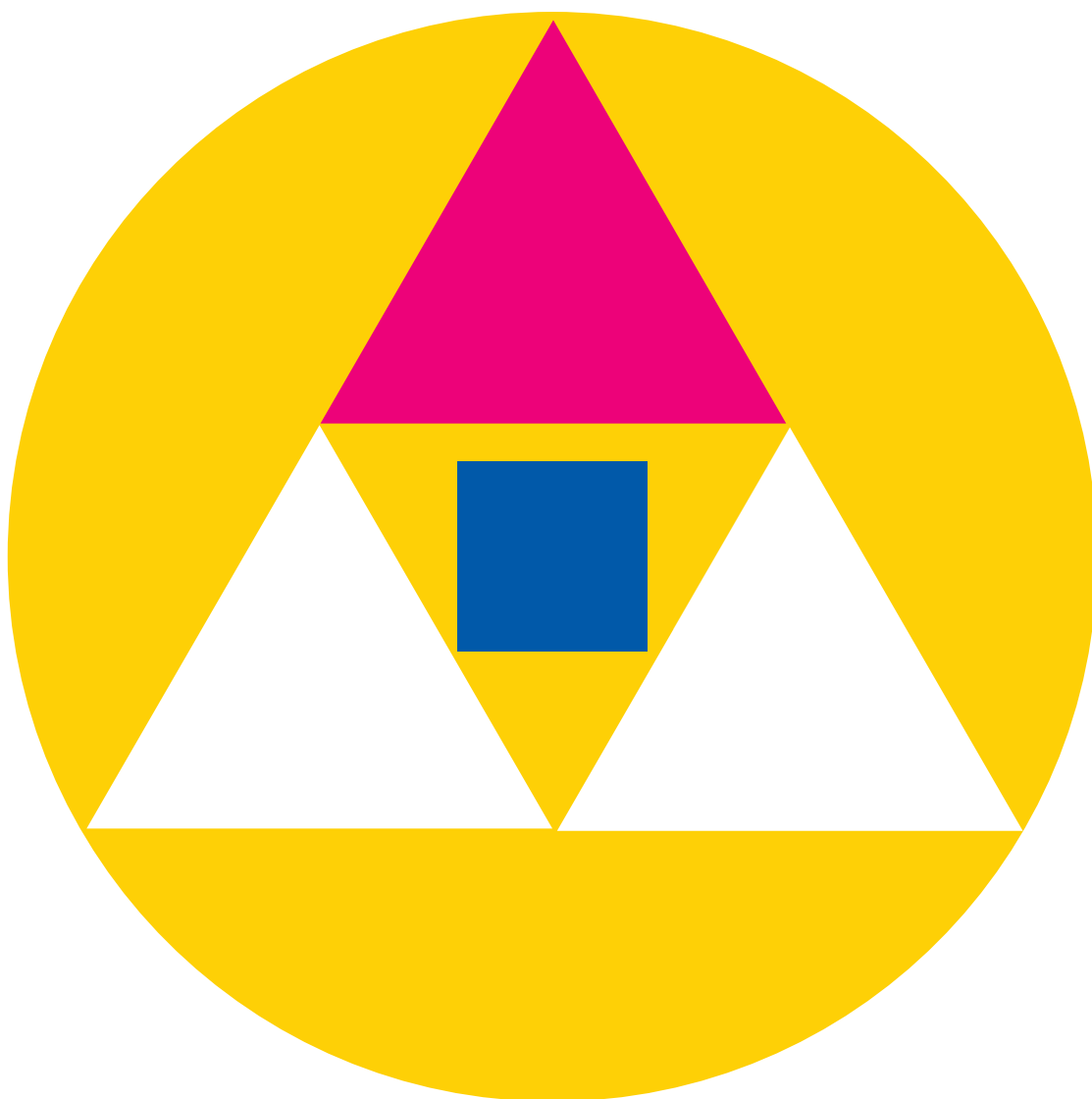
En definitiva, como podemos observar, nuestro organismo funciona como un todo, y percepciones, intuiciones, sensaciones, sentimientos y pensamientos se entremezclan a la vez, provocando la elección de caminos que, a veces, pueden ser bien distintos. Por tales motivos, sugerimos que el desarrollo de la *atención a las percepciones* (creencias, valores, rutinas), así como un esfuerzo por *valorar los sentimientos y emociones* (afectos, humores, estados anímicos) y una toma de *conciencia corporal* (escucha sensitiva, gestual, estados psicofisiológicos) puede ayudarnos a mejor y transformar nuestras acciones automáticas (hábitos y rutinas ordinarias) en acciones creativas (innovaciones y fluidez extraordinaria). A continuación mostramos una tabla que refleja el contraste entre las condiciones de utilizar un modo de u otro de pensamiento, o mejor dicho, de 'estado mental', a la hora de tomar decisiones creativas.

Hemos de adarar primero que ambas rutas son válidas, necesarias y se suceden a la vez en el espacio-tiempo. Las preguntas entonces para explorar ambos estilos de pensamiento serían: ¿Cómo ser conscientes de nuestras decisiones? y ¿podemos elegir?



243

**MARCO EMPÍRICO:  
LA EXPERIENCIA INTUITIVA.  
UNA APLICACIÓN HACIA  
LA DIDÁCTICA CREATIVA**



## 7.1- EL CAMPO DE APLICACIÓN: LA DIDÁCTICA CREATIVA

Tras lo observado en la primera parte de esta tesis, entramos ahora en el **campo de aplicación** de la *intuición creadora*. Así pues enfocamos nuestra mirada hacia los entornos educativos en el marco de estudio de la creatividad aplicada. Nuestro objetivo se centra en exponer cómo la intuición, en su calidad tanto *práctica* como *creadora*, puede ser de utilidad para la mejora de la relación enseñanza-aprendizaje así como convertirse en una herramienta efectiva de la práctica docente.

Expondremos una breve revisión, en la contemporaneidad, del concepto 'Didáctica Creativa' (Agustín de la Herranz, Saturnino, Jessica Cabrera, Rodríguez de Fraga) así como de los aspectos y atributos que son necesarios comprender para la necesidad de generación de nuevas herramientas y procedimientos de trabajo educativo y creativo. Seguidamente, revisaremos el papel que juega el *docente intuitivo-creativo* (influenciados aquí por las referencias de Claxton, Maslow, Gardner, Noddings) y consideraremos que factores se muestran como fundamentales para desarrollar una mejora de la *inteligencia intuitiva* (basándonos aquí en los estudios de Vaughan y Hogarth).

Y por último, introduciremos el concepto de experiencia intuitiva como recurso para la mejora de las habilidades creativas docentes. Trataremos de manifestar así su defensa de valor como ejercicio innovador en el desarrollo del potencial humano para una creatividad sostenible y saludable.

### 7.1.1- HACIA UNA PEDAGOGÍA CREATIVA

Como ya vimos al principio de esta Tesis, nuestra aproximación a la creatividad educativa pone de manifiesto una problemática que se esconde tras la dialéctica de antiguas concepciones y qué busca responder una necesidad de re-nunciación y redefinición de aquellas *jerarquías de conocimiento* establecidas (órdenes o patrones contruidos) que se han visto ancladas en un pasado y que, por tanto, en la actualidad invitan a ser revisadas.

A lo largo del siglo XX han sido muchos los modelos en creatividad que se han expuesto y sistematizado (Gardner, Boden, Amabile, Sternberg, Csikszentmihalyi, De la Torre, A. de la Herrán, etc.) y muchos de los cuales han dado como resultado



interesantes procedimientos, técnicas y recursos asistiendo a la mejora de destrezas en el quehacer creativo y también educativo (Jessica Cabrera Cuevas 2009, p.20) . Sin embargo, en la actualidad, estas comprensiones de la creatividad parecen ser insuficientes para la innovación educativa y la preparación de futuras generaciones. Una fiera racionalización promovida por los antiguos modelos de gestión del conocimiento, arrastrada desde casi más de cuatro siglos, ha hecho evidente la necesidad de detenerse y repensar la educación así como sus procesos de creación.

Como hemos apreciado en la **introducción de esta tesis**, el motivo principal que se desvela ante las circunstancias que vive *la educación creativa* hoy en día parece responder a una *crisis sistémica* de fondo, dónde la carencia de preguntas reveladoras y una excesiva simplificación en los procesos nos lleva a repensar de nuevo la forma en la que enseñamos.

Si bien, la racionalización y su proceder, por un lado, es fundamental para un *pensamiento deliberado* pues su síntesis de operaciones complejas nos permite *automatizarlas*; por otro, la ausencia de una mayor investigación en los procesos intuitivos y la ampliación de nuevas habilidades para la *desautomatización* parece haber empobrecido las capacidades para una *acción creativa* desatendiendo así, la *improvisación libre*, el acogimiento de *lo inesperado*, la *espontaneidad* en la actuación y la confianza en "la sabiduría natural" (E. F. Shumacher, 2011).

Por ello, acercándonos a los entornos docentes y a **la práctica educativa** observamos que la creación de *nuevas rutinas* de enseñanza no puede darse sin antes cuestionar y reformular principios que se nos han mostrado como *verdades absolutas* y que sin embargo, parecen convertirse en el principal bloqueo de innovaciones en la práctica creativa.

Así pues, cómo vamos apuntando, el asunto no reside tanto en la necesidad de creación de nuevas herramientas si no en el uso que hacemos de las que ya teníamos. Este aspecto, implica no sólo revisar nuestros valores, acciones y decisiones sino que implica observar los entornos y tener en cuenta aspectos que, quizás, hasta la fecha se nos habían pasado por alto.

Por tanto, pese a poseer abundantes datos y conocimientos acerca de la operatividad del organismo humano en su compleja acción de recibir, captar información y procesarla, aún seguimos repitiendo *modelos de enseñanza* asignados a las mismas estructuras que los confeccionaron hace cientos de años,

dónde por ejemplo, los alumnos siguen estando sentados frente al docente, o dónde la movilidad del cuerpo, su interpretación y conocimiento en la práctica no parece tener nada que aportar. Debido a ello, seguimos confundiendo la operatividad de nuestro sistema de *percepción* con el de la *intuición*, motivo por el que redefinir y volver a nombrar lo que hasta la fecha se nos había mostrado bajo un mismo punto de vista parece seguir siendo fundamental.

## LA DIDÁCTICA CREATIVA

En primer lugar, la **Didáctica Creativa** es un concepto complejo y difícil de evaluar que parece enredarse en la literatura revisada entre preposiciones y prefijos. Por ello cabe distinguir, brevemente, por un lado la *didáctica* y por otro la *Creatividad*. Pues su unión no es gratuita y requiere comprender que tal asociación pone de manifiesto en primer lugar, una *manera de hacer* (estilo, lenguaje o método) y en segundo, un *resultado* (como consecuencia, derivación o producción de dicha acción).

La Creatividad ha sufrido numerosos bamboleos, diferenciándose como proceso, producto u estado y sus innumerables abordajes nos han ofrecido una cantidad importante de saberes acerca de su operatividad, gestión y puesta en marcha. Sin embargo, lo que no está tan claro es como se integra su talante, acción y producción en la *Didáctica* cotidiana de las aulas, los nuevos entornos de aprendizaje y cómo podemos revisar sus métodos que, hasta la fecha, habían sido de utilidad pero que en la actualidad se alejan de la mejora en la relación enseñanza-aprendizaje pues se ven obligados a convivir con una frenética velocidad tecnológica.

Según Agustín de la Herrán (2008, p. 9-11) la *creatividad* debe ser enseñada, comprendiendo su profundidad en su condición "*total* o global". De tal forma, De la Herrán (2008:10) enumera unos "principios didácticos para la enseñanza de una creatividad formativa" que, según el autor, constituyen la base de una educación para la didáctica de la creatividad y que se sintetizan en la adquisición de las siguientes aptitudes:

1. Flexibilidad
2. Inquietud
3. Variedad metodológica
4. Actividad transformadora
5. Incertidumbre

6. Apertura al conocimiento de otro conocimiento
7. Reciclaje formativo
8. Desaprendizaje y reaprendizaje
9. Autoevaluación y distanciamiento
10. Toma de conciencia del proceso-creativo-formativo
11. Utopía saludable
12. Duda

Por otra parte, el autor considera que "toda *acción docente* es creativa", aspecto con el que no consensuamos en absoluto. Pues "la creatividad como principio didáctico propio de la enseñanza" tal y como menciona De la Herrán (p.9) supone que el *acto educativo* es idéntico para cada uno de los participantes que conforman la escena de la enseñanza-aprendizaje y por ello, su movimiento es de origen creativo en todos los casos. Pero como hemos apreciado en capítulos anteriores, más bien es al revés, la mayor parte del tiempo, este hacer responde a *automatismos* claramente estructurados en base a experiencias aprendidas, asumidas por parte del que enseña y a su vez del que aprende, y que a su vez nos ayudan a optimizar, como hemos ido aclarando, operaciones algo complejas. Por ello, a pesar de que la *enseñanza* suponga un *acto* en el que se vean implicadas nuestras capacidades superiores e intelectuales (memoria, pensamiento, deliberación, etc.) así como nuestras capacidades sensitivas, instintivas, perceptivas e intuitivas y su intercomunicación permita generar *disrupciones creativas* en las reglas establecidas para la comprensión e identificación de 'nuevas' estructuras, no siempre dicha *acción* se produce ni se da *per se*.

Sin embargo, esta apreciación resulta interesante pues apunta a tomar en cuenta como la *acción docente*, puede y debe ser una *palanca* para la *activación de la creatividad* permitiendo que tanto el docente, como el educando complementen sus capacidades más profundas y se conviertan en *creadores de conocimiento* y no en meros transmisores o consumidores de estos. En cambio, como señala Saturnino de la Torre (1993, p.288) "cuando la creatividad se aplica a la enseñanza ésta se hace *enseñanza creativa*" siendo la práctica docente, un ejercicio de innovación.

## MANEJAR LA INCERTIDUMBRE

Es por ello, que consideramos que el *manejo de la incertidumbre* representado aquí como factor quinto de la didáctica para la creatividad, se nos presenta a su vez, como un aspecto a tomar en cuenta en la creación de didácticas que se ofrezcan

flexibles y dinámicas. De tal modo, será en estos *intervalos de tiempo*, en cuya confusión y desconcierto nuestra capacidad de captar nuevas realidades y transformarlas en respuestas creativas se hace más evidente. Según Claxton (1998, p.218) el aprendizaje implícito se activa cuando la mente permite estados intermedios de confusión.

En este mismo sentido, los estudios realizados por Damasio y otros (Bechara et al. 1997, cit. en Atkinson y Claxton 1998, p. 217) mostraron cómo las decisiones y elecciones en la fase 'corazonadas' se reflejaban a través de indicadores no conscientes que ofrecían respuestas, de forma anticipada, a través de la conductancia de la piel.

Como hemos revisado con anterioridad, existe una relación directa entre la intuición y los estados de incertidumbre, los cuales suponen un desconcierto. Podríamos decir que son estados de 'oscuridad', donde el conocimiento implícito se pone en funcionamiento como una luz en busca de salida. Y en tales procesos, una aceptación del 'no saber' permitirá sostener un 'no hacer' y *surfear* la incertidumbre como si de una ola se tratase. Un 'atreverse a esperar' (Claxton 2002, p.71), ofrece una experiencia que produzca la activación de una *intuición creadora*.

Según exponía Konrad Lorenz (premio Nobel de medicina en 1973, la intuición supone también una amplia base de datos experimentales en la resolución de problemas, para la cual será necesario una actitud relajada y flexible y que definía de la siguiente manera:

Este mecanismo de la intuición (...) juega de un modo misterioso, como si mantuviera los hechos a flote, esperando a que puedan caer en el lugar que les corresponde, como si se tratara de un puzzle. Y si tratas de forzarlo...si pretendes hacer permutaciones con tus conocimientos, no sale nada de ahí. Hay que imprimirle una especie de presión misteriosa y después descansar, y de repente ¡BING! llega la solución (en Atkinson y Claxton 2002, p. 65).

De tal forma, las personas intuitivas parecen explorar la incertidumbre y alimentar dudas con mayor facilidad sin miedo a convivir con ellas. De manera que toman los desafíos como retos y comparten un *actitud flexible* a la hora de tener que cambiar de decisión si es oportuno (Wescott en 1968, p. 63, en Atkinson y Claxton 2002, p. 70).

Por otra parte, Jessica Cabrera (2009, p.28) señala que debemos tener en cuenta la *espiral evolutiva* de la humanidad y por ello "no podemos situar la creatividad en lo

instrumental meramente" como resultados eficaces y egoístas para sí mismos o para su sistema de referencia. Por ello, tal y como sostiene la autora, el desarrollo de la Creatividad va unido a una *formación en valores, el desarrollo de la conciencia y la convivencia ecológica*.

En este mismo sentido, De la Herrán (p.10) advierte que para favorecer una enseñanza en creatividad desde una perspectiva compleja y evolutiva, y de acción creadora, es necesario incorporar una enseñanza desde y para la *creatividad formativa* reformulando el currículo y convirtiendo, a su vez, su proceder en creativo, integrando el foco de atención en la *conciencia, la evolución personal, social y humana*, así como la superación de la *dualidad, la parcialidad y el egocentrismo*. Aspectos todos ellos, que no pueden tomarse en cuenta, como estamos apreciando, si no se incorporan y reconocen, bajo un mismo nivel de importancia, otros factores contenidos como: la afectividad, la comunicación, la empatía, la curiosidad, la flexibilidad, la apertura de conciencia, la sensibilidad o el liderazgo (De la Herrán 2008, p.9).

Coincidimos con De la Herrán, que es necesario una mayor plasticidad en los procesos, así como una recuperación de las *capacidades innatas* y propias de la naturaleza humana, que en su aparente humildad, quedan en muchas ocasiones relegadas a cajones aislados sin tomar parte en la comunicación intrapersonal y extrapersonal entre los docentes, sus educandos y el espacio (entornos y contextos). Sin embargo, en los discursos relativos a la didáctica creativa no acaba de quedar muy claro si dichos principios están enfocados a una *enseñanza creativa*, en tanto que *manera y metodología* de actuación, o si por el contrario, se remiten a una *enseñanza de la creatividad*, cosa bien distinta, o si en cualquier caso, tales principios son válidos para ambas cosas a la vez.

Llegados a este punto, debemos plantearnos, por una parte ¿qué provoca que nuestra *actividad* se convierta en *creativa*? y por otra, ¿cómo podemos mejorar nuestros métodos de enseñanza para que la transmisión del conocimiento se transforme en un acción flexible y disponible para la creación?. Para ello, deberíamos preguntarnos constantemente ¿Porqué necesitamos ser más creativos y para qué necesitamos una *educación creativa*?

Por consiguiente, cuando nos planteamos una *enseñanza innovadora*, de inmediato la *creatividad* resalta como pilar fundamental a desarrollar. La creación de nuevas maneras de actuar, hacer, sentir y pensar que puedan dar como resultado nuevos aprendizajes, más significativos y que se pongan al servicio de una comunidad mayor, social y cultural que siempre está en movimiento se aprecia prioritario. Sin

embargo, este asunto demanda una mirada tridimensional que comprenda la creación y recreación de las didácticas, sus métodos, procesos, recursos y técnicas, contemplando la transformación de los roles, conductas y posicionamientos tanto de los docentes como de sus aprendices.

Pero, sin duda, debemos aclarar que una *enseñanza creativa*, no ha de servir únicamente para su proceder, sino que a su vez ha de producir. De tal modo, creatividad y creación se conjugan en un mismo espacio y conviven en su didáctica.

En definitiva, lo que nos ocupa en este punto es la revisión de aquellos aspectos que pueden hacer de nuestra *didáctica* un *acto creativo* y en cuyos resultados nuestros alumnos, a su vez, puedan ver desarrollada su capacidad creadora. Por esta razón, uno de los principales obstáculos que observamos en la reflexión acerca de la educación para el futuro es una insostenible paradoja que, no podremos liberar, y que plantea la siguiente cuestión: ¿Se puede sistematizar la innovación?

## EL INTERRUPTOR NECESARIO

Mientras que la disrupción supone una *perturbación o intervención en la manera de hacer, su procedimiento u orden*, su *negativo* nos ofrecerá una mirada hacia la puerta de salida, una *abertura*, una brecha inspiradora que supondrá una atracción para la creación y donde la *intuición creadora* funcionará como recogedor-receptor empujando nuestras decisiones.

Si tenemos en cuenta, que la *irrupción* de un 'nuevo orden' (Claxton, 2004) en nuestros juicios intuitivos vendrá dada por los mismos mecanismos intuitivos que recurren a la *identificación de estructuras* y categorías establecidas, pero qué, como hemos apreciado, parecen activar un *proceso en paralelo* cuyo comportamiento responde; por un lado, a identificar representaciones ya aprendidas, y por otro, atender un 'alerta' ante nuevas cuestiones. Pese a ello, habilitar la conciencia y despertar nuestra sensibilidad ante nuestros propios procesos más orgánicos, únicamente será posible con la práctica de la *atención plena*. Esta *atención*, que no sólo se prestará al estímulo externo sino que observará las respuestas de nuestro cuerpo, y a su vez, de nuestra propia estructura preestablecida. De modo que su experimentación se presenta como un *eje motor* para la práctica intuitiva.

Si bien, un *profesional de la enseñanza*, debido a su experticia, puede darse cuenta más rápido, en un barrido (mirada general), si un alumno de su grupo está

aburrido, en conflicto, integrando o no el aprendizaje de lo que se enseña, también tendrá más facilidad para caer en la inercia de sus juicios de valor y repetir sus mismas rutinas rigurosamente si su atención al 'alerta' no está entrenada, pues dichas identificaciones han sido previamente automatizadas para optimizar la práctica cotidiana. Por el contrario, un *profesor aprendiz* podría extremar su atención en la práctica, justamente para aprender, a su vez, la rutina que le permitirá operar de forma más fluida en su futura práctica pero que le permite observar, actuar en la brecha, en el negativo de la disrupción, dónde la salida abre una puerta a la posibilidad. Es en este punto, cuando la *intuición creadora* toma partido.

Como vimos con anterioridad la práctica de los novatos podía apreciarse más *flexible* ante las intuiciones por 'alerta' y por ello, pudiera considerarse, en ocasiones, más creativa, en tanto que todavía no se han establecido los patrones de conducta y las habilidades de gestión del conocimiento aún no han sido sometidas a las creencias del entorno (juicios del grupo de alumnos, espacio-aula, identificación de metodologías establecidas por los modelos de enseñanza del centro, pautas de dirección,... etc.).

Este aspecto, expresa la importancia de seguir continuamente *aprendiendo a aprender* para el ámbito docente y nos advierte de la necesidad de revisar continuamente nuestra práctica, salir de nuestra comodidad, al tiempo que nos desapegamos de nuestra propia manera de actuar en favor de resultados más creativos y efectivos para los nuevos entornos de aprendizaje. No obstante, ¿debemos tomar un *actitud disruptiva* en toda formación docente?

Como señala Agustín de la Herrán (2008, p. 5) "la Creatividad puede no estar asociada a la formación", pues la creatividad puede no ser siempre el *objetivo*. de tal modo tener en cuenta la relación dualista entre una *experiencia acumulada* y el *establecimiento de rutinas* así como entre la *irrupción creativa* y la *generación de nuevas habilidades* compone un marco de experimentación constante y de exploración permanente, sobretudo en tiempos de incertidumbre y ante entornos cambiantes, problemas complejos y búsqueda de nuevas soluciones. Pero por el contrario, si la situación requiere es conservación, prudencia y automatización, como por ejemplo el aprendizaje técnico de la conducción o el conocimiento de la mecánica de un motor, la disrupción o una aplicación de la creatividad, puede ser destructivo o negativo. Como señala Agustín de la Herrán (2008, p.5) una mente muy divergente puede estar necesitando todo lo contrario y "pudiera convenirle aprender a canalizar su capacidad, relacionándola con su conocimiento

convergente". Si bien, la acción del enseñando puede atender a los alertas que la *intuición práctica y creadora* detecten ante un nuevo aprendiz, el uso de la disrupción creativa, podría no beneficiar al practicante o confundirle ante los pasos que debe seguir para el correcto manejo de su potencial.

Es en este sentido que la práctica de la *fluidez*, en las aulas, espacios de enseñanza y aprendizaje implica una *aptitud de disponibilidad* ante el mejor recurso o método a utilizar en beneficio siempre del aprendizaje y no de las tendencias o modas de la época. Según Eraut (1994, p.150, en Atkinson y Claxton 2002, p.103) un modelo dinámico "proporciona estímulos variables que lleva a modificar continuamente los planes". Motivo por el cual los docentes han poder disponer de herramientas que les permitan operar de forma distinta a como lo han estado haciendo según el paradigma anterior. Esto significa asumir un período de transición y de transvase de conceptos donde las competencias se conviertan en placeres, las intenciones en acciones, y pensamientos se comuniquen con los sentimientos. Creando, con ello, una didáctica *innovadora y creativa*, cuya acción suponga una *disrupción* en la relación enseñanza-aprendizaje puede fomentar cambios que generen luego cambios en la comunidad, a modo de "microrevoluciones" (Maria Acaso 2013, p. 11). Así pues, la *repetición estructurada* puede aportarnos seguridad en la tramitación de *lo conocido*, pero será poco resolutiva en el dominio de *lo desconocido*. Por ello, la *experiencia práctica* es fundamental y otorga una cuantía de valores y bienes en la gestión del conocimiento específico, así como saberes que no debemos desestimar.

En este sentido, tal y como señala Guy Claxton (2002, p. 105) la misión del *formador de profesores* es fomentar este proceso y asegurarse que está apuntalado por los valores y principios adecuados, en cuyo estudio se ha observado que si bien, la planificación y análisis son una parte importante de la práctica de la enseñanza, no se debe obviar el desarrollo de una capacidad decisoria flexible, receptiva e intuitiva propia del acto de aprendizaje. Así pues, las nuevas realidades y entornos de aprendizaje podrían estar necesitando, la mejora de habilidades que convivan con el cotidiano de la práctica y que, al mismo tiempo supongan un aprendizaje continuo.

Para ello, la capacidad intuitiva y su desarrollo habrían de estar presentes durante el proceso educativo y no por el contrario, quedar aisladas al margen de la actividad docente. En este sentido, decía el pintor Marinetti, sólo "por medio de la



intuición venceremos la hostilidad aparentemente irreductible que separa la carne humana del metal de los motores” (Marinetti 1978, en Bartolomé 2012, p. 93).

Así pues, se necesitará un acto de compromiso que ponga en juego la corporeidad del aprendizaje, en cuya ejercitación, la intuición se verá involucrada y nuestra mente *afectada*, en tanto que se ve ‘movida’ y agitada. De manera que al incorporar el proceder intuitivo la toma decisiones se verá influenciada. Pues toda iniciativa, como señala el profesor Ferrando Bartolomé (2012, p. 94) supone:

“La suma de nuestras decisiones que determina nuestra actitud ante las situaciones, los acontecimientos y los hechos en los que nos vemos involucrados. Pero la disposición creativa del sujeto es también, como cualquier otra actitud, el resultado de una suma de decisiones tomadas intuitivamente”

En este mismo sentido, Marcel Duchamp argumentaba que “la creación misma es un proceso continuo de decisiones asentadas en la intuición” (Duchamp 1987, en Bartolomé 2012, p. 94). De modo que el desarrollo intuitivo, es necesario en la medida que atendemos a sus dos propósitos esenciales, por un lado, nos conecta con la realidad experimentada por otro, nos invita a seleccionar el camino a elegir.

Por tanto, despertar la intuición, en su condición de *herramienta* supondría una transformación en el *rol docente* viéndose, sus rutinas continuamente modificadas.

## 7.1.2- EL PAPEL DOCENTE EN LA PRÁCTICA INTUITICA: EL PERFIL *INTUITIVO-CREADOR*

Los nuevos entornos de aprendizaje están en constante cambio debido a la revolución tecnológica llevada a cabo en todos los campos de la sociedad. Por ello las ‘clases’ tal y como las concebíamos hasta la fecha, así como algunas de sus dinámicas no pueden igualar las *experiencias de aprendizaje* que dichos entornos generan. Así pues parece relevante que las metodologías que se utilizaban en la práctica evolucionen y contribuyan a converger con las necesidades vitales de una sociedad en permanente cambio para re-generar un mundo en el que todos somos partícipes.

Este asunto de suma complejidad y delicadeza supone un *giro de guión* en la manera de generar no sólo nuevos contenidos sino en la manera de ofrecerlos,

que incluya el *cuerpo* y las demás operaciones que el organismo humano puede desarrollar.

## EL ROL 'CURADOR' Y EL 'DISEÑO ORÁCULO'

Si bien, hasta la fecha, el papel clásico del docente se conocía como un modelo de autoridad que transmitía un conocimiento a seguir, en la inestable actualidad dónde las estructuras que nos sostenían parecen haberse sacudido, su figura parece transformarse en un *curador de contenidos* (Dolor Reig, 2010).

Este perfil, que sesga la información, administra el conocimiento y genera nuevos, juega un papel activo en el campo de la práctica. Así pues, como si de un sabio *médium* que facilita y reinterpreta el conocimiento con su práctica, el nuevo perfil docente necesita, fundamentalmente abundantes dosis de intuición. Sin embargo, ¿cómo pueden los docentes ser más intuitivos si desconocen el funcionamiento de su mecánica? Y más importante, ¿Cómo pueden confiar en su capacidad intuitiva si nadie les ha enseñado a hacerlo?

Este aspecto sitúa el cuerpo de la enseñanza en constante revisión. De manera que de nuevo, se nos siguen planteando preguntas que buscan incesantemente un camino de actuación. ¿Podemos deshacernos de las rutinas que hemos adquirido durante años? ¿Cómo combina la confianza en nuestra capacidad intuitiva con los años de experticia?, ¿Cómo detectar si una intuición acertada y una percepción errada?

## LA RECREACIÓN DE RUTINAS: EL RITUAL CREATIVO

Los modos expertos de modelos lineales de pensamiento estructuran direcciones fijas o enfocadas en la consecución de un logro, es por ello que la capacidad intuitiva, en la mayor parte de las veces se ve sacada del aula. Como hemos apreciado anteriormente (capítulo 3 y 4) los procesos intuitivos sugieren una alta implicaciones de nuestro sistema afectivo. Siendo, por ello, las emociones y los sentimientos vividos importantes fuentes de datos que reflejan una experiencia de nuestra realidad. Si bien los expertos, adquieren rutinas que mejoran la operatividad cotidiana, como hemos insistido, no favorecen el cambio o innovación dentro de las mismas. Parece ser necesario un paso previo para recrear, repensar y regenerar la rutina del aula y la gestión de la planificación. Y este factor revelador implica tomar conciencia de la trampa que, en ocasiones, produce el pensamiento. Así pues, un desarrollo del individuo de forma integral supondría armonizar la compensación entre el "estilo" de conciencia, contenido y

formas culturales con la agilidad de participación en los rituales del aula (McLaren 2007: 241). Por ello, en palabras de McLaren:

“Podría orientarse todo el potencial de aprovechar las actividades artísticas en la instrucción en general, mediante talleres de entrenamiento conducidos por maestros de teatro, teóricos de drama, ritólogos, teóricos de la performance y otros expertos del arte”

Tales cuestiones siguen en gran parte sin ser respondidas, no obstante han abierto debates y generado líneas de investigación basadas en nuevos paradigmas en la última década. Así pues, desde finales de los noventa algunos estudios involucrados en la revisión de la relación docente, con sus habilidades están volcando un poco de luz a temas que se muestran complejos ante la diversidad de enfoques, tendencias y sobretodo creencias. El caso de los estudios realizados entorno a la ubicación que sitúa la intuición como herramienta en los procesos de aprendizaje ponen de manifiesto cuan importante parece tomar en serio tales procesos. Como hemos estado apreciando, las referencias revisadas en casos de estudio como los modelos de *aprendizaje incorporado y encarnado* de Lawrence (2012), los *modelos de enfoque* de Gendlin (2007), el *modelo de hipótesis* de Claxton (2011), El *pensamiento creativo* de Brown (2002), a los modelos de pensamiento del profesor de John (2002, 2007), todos ellos concuerdan que la intuición parece verse implicada en la toma de decisiones, en el momento que nos permite adquirir conciencia de dónde estamos, lo que somos y lo queremos. Esto supone un crecimiento y desarrollo de la personalidad pero también de los entornos en los que los docentes se ven involucrados

De manera que para una transformación de las rutinas establecidas el docente ha de verse implicado en:

1. El aprendizaje y desaprendizaje tanto mutuo como del alumnado
2. Aceptar el error propio y del grupo
3. Ser flexible, emotivo y permitir que el sentimiento pueda intervenir
4. Estar abierto a la sorpresa y la incertidumbre

En definitiva, lo que tomamos en claro es que las nuevas formación tienen una gran carga de revisión de la pregunta principal que envuelve a los nuevos paradigmas educativos ¿Qué es el ser y como evoluciona?. Desde la psicología transpersonal hasta la nueva pedagogía de la adaptación, esta cuestión ha seguido siendo revisada. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, sólo el compromiso con el amor, hacia uno mismo puede darnos la respuesta. Y ese asunto implica fundamentalmente comprender que el cuerpo, organismo vivo que habitamos, no

puede permanecer al margen de nuestras vivencias sino que nos acompaña y empuja hacia decisiones que nos emocionarán o que nos

Lo que muchos de estos casos exponen es la necesidad primera de aceptar el compromiso del cambio. Activar la creatividad no es más que permitir que el arte del movimiento suceda. Y este aspecto requiere de un compromiso, que no pueden hacer los docentes por sí solos que necesita el apoyo de la comunidad educativa. En este sentido, el asunto difícil reside en que la responsabilidad de reaprender, desaprender y vuelta a aprender, precisaría de una formación continúa, un pensamiento abierto, crítico, reflexivo e intuitivo, al tiempo que una preparación permanente que permita a los nuevos docentes adaptarse a las circunstancias 'líquidas' (Bauman, 2010) de una sociedad creativa que el planeta (cómo organismo) está necesitando urgentemente.

## LAS HABILIDADES DEL SIGLO XXI

En la última década del siglo XXI, los debates sobre creatividad y sus componentes parecen haber sido reformulados, profundizándose en nuevas dimensiones epistemológicas que habían sido sorteadas tiempo atrás. Una amplitud de enfoques, nuevos estudios y experiencias realizadas de forma internacional, como el caso de los programas de creatividad de la CCE en UK (Fundación para la Creatividad, la Cultura y la Educación) llevados a cabo en escuelas del sur de Inglaterra, han supuesto una revisión de la manera que teníamos en occidente de comprender la creatividad. Estos estudios han sido desarrollados por la CCE en colaboración con la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) con el objetivo de ayudar a los profesores a reconocer y fomentar la creatividad en el aula. Dichos informes apuntan a una nueva visión de la creatividad y sus posibles aplicaciones educativas, así como sugieren una reorganización de los atributos y principios que describían los procesos de creatividad, con vistas a que las futuras aplicaciones formativas integren una visión holística donde la *experiencia del talento* y las *capacidades* del individuo puedan verse enriquecidas.

Atkinson (2002, p. 110) enumeró una serie de habilidades que debía tener un docente creativo y que a su vez fuera intuitivo:

- Percepción de patrones y conductas
- Fluidez en las nuevas rutinas
- Flexibilidad en la programación

- Gusto por la complejidad y agilidad planificadora
- Concepción holística y autoconciencia

En esta línea y en respuesta a cada una de estas habilidades, Atkinson (p. 110-111) tras varios estudios de casos analizados, concluyó que había toda una serie de tareas fundamentales que los docentes podrían realizar para seguir desarrollando su potencial creador y ampliar el reconocimiento de la capacidad intuitiva:

- Mejorar la observación
- Mecanizar actividades, implementar y volver a modificar
- Cronogramas que permitan la detención si es necesario o su modificación
- Creación de alternativas para desarrollar in situ
- Concepción holística y autoconciencia
- Visualizar y proyectar posibilidades

Por otra parte, y posteriormente, Claxton and Lucas (2011, p.34) han concluido que la creatividad está comprometida con un número observable de atributos los cuales suponen un indicador de la presencia de la creatividad en los individuos. Lo que estos autores argumentan es que esta clave de *observación* puede resumirse en "cinco hábitos mentales", cada uno de los cuales, a su vez, posee varios sub-hábitos a tener en cuenta. Exponemos un resumen de los componentes revisados por Claxton y Lucas en la siguiente tabla:

HÁBITO MENTAL	SUB-HÁBITO MENTAL
<b>1. Inquisitivo</b>	Se pregunta e interroga, explorando e investigando supuestos desafíos
<b>2. Persistente</b>	Tolera la incertidumbre, sostiene la dificultad se atreve a ser diferente
<b>3. Imaginativo</b>	Juega con posibilidades, hace conexiones y usa la intuición
<b>4. Disciplinado</b>	Elabora y mejora el desarrollo de técnicas en base a una reflexión crítica
<b>5. Colaborativo</b>	Coopera adecuadamente, retroalimentando un 'Dar y recibir' Comparte el "resultado"

Gráfico 6. Tabla resumen de habilidades (en Paul Collard 2011, p. 22)

Cómo podemos apreciar, esta serie de habilidades responden a un mayor compromiso con el cuerpo, atención a la complejidad, flexibilidad en la acción y

capacidad de aceptar el error como materia de creación. Sin embargo, algunas de las habilidades estudiadas desde hace más de dos décadas siguen necesitando espacios que las contengan. Como señala Noddings (1987, p99) no será posible una mejora de las aptitudes y actitudes en torno a la capacidad creadora e intuitiva “si no se proveen de escenarios o ambientes de forma similar a los utilizados por matemáticos o artistas”, en cuya relación la experimentación, el error, el juego y el azar se dan cita.

Sin embargo, dichas habilidades mentales, parecen desatender aspectos esenciales del comportamiento del organismo y de nuevo manifiestan una comprensión fragmentada de la mente y el cuerpo. ¿Cómo se desarrollan dichas habilidades? Y ¿qué relevancia tiene el organismo físico en vinculación con dichas habilidades? Para responder a estas preguntas consideramos primero reconocer algunos factores que implican los estados psicomotores y que en conclusión fomentan la descripción del docente intuitivo. Para ello hemos elaborado cuatro aspectos básicos a tener en cuenta:

- La necesidad de entrenar la **atención** plena, mejorar la escucha activa y adiestramiento la **mente** (Krisnamurti 2010, Glen Park 1991)
- Integrando del **cuerpo** en el desarrollo individual-personal y su implicación con el entorno (Vaughan 1979, Noddings 1984, Laban 1994, Keleman 2010, 2015)  
La capacidad muscular nos da información respecto a las sensaciones y percepciones que pueden sernos de utilidad en el desarrollo de una formación
- **Empatía** y desarrollo de la inteligencia emocional, así como una comprensión de las respuestas viscerales y los marcadores somáticos (Goleman 2000, Damasio 1996, Hogarth 2002)
- **Pensamiento crítico y complejo** que integre la concienciación de la era planetaria en la que nos encontramos y suponga una acción ecologista a fin de conseguir una creatividad sostenible (Saturnino de la Torre y Moraes 2005, Morin 2001)

Acceder por tanto a una *maestría* supondrá realmente integrar todas las dimensiones del individuo mental y corporal (Atkinson 2002, p.103). De manera que, tras lo observado, podríamos sugerir que existen **dos estilos** que se sostienen bajo paradigmas distintos, por un lado, tendríamos los tomadores de decisiones (*decisionmaking*) obteniendo decisiones que determinan sobre el entorno y por otro, amparado en la *captación de información sensitiva* (sentidos,

emociones, intuiciones...etc.) los *tomadores de sensaciones (sensemaking)* obteniendo decisiones que empatizan con el entorno. Si bien los primeros ofrecerían un perfil de liderazgo basado en la *conquista por resolución*, mientras que los segundos se mostrarán como *cazadores de instantes capaces de captar la oportunidad novedosa y basado en la aventura de superación*. El asunto es que ambos estilos residen en nosotros, y lo que esta tesis argumenta es que, a pesar de la influencia del entorno, seguimos teniendo la opción de elegir que tipo de estilo usar.

## Hacia el profesor *intuitivo-creador*

En definitiva, cuando reflexionamos sobre lo que significa *ser o no*, un *profesor innovador*, lo primero que nos viene a la mente es nuestra propia imagen como profesores frente a unos alumnos, sentados en sillas bien organizadas, alineadas y mirando fijamente nuestra figura. Esta descripción de la forma general adoptada de encontrarnos, docentes y aprendices, en el espacio físico (aulas o salas) de aprendizaje, muestra que estamos muy lejos de hacer una práctica innovadora. Pues seguimos representando los mismos roles y modelos que siglos atrás. Creamos nuevas herramientas, descubrimos nuevas habilidades, pero nos olvidamos de lo más importante, el *cuerpo* y la materialización de las ideas. Así pues, al planteamos la creación de *comunidades educativas* distintas, que impulsen la creación de un futuro con nuevos valores, más saludables e integradores, al tiempo que creativos, no podemos obviar el momento presente. Un tiempo en el que quizás nos toque detenernos y revisar nuestras conductas, creencias y valores con los que estamos construyendo estos nuevos sistemas de enseñanza. Lo que parece necesitar el *docente innovador*, es dejar de mirar fuera, para empezar a *mirar dentro*. Una *mirada interior* que nos pone en preaviso, cuestionando que nuestras acciones deliberadas son fruto de cada decisión tomada, y que nuestros actos, son un conjunto de operaciones que se realizan en consenso entre nuestro cuerpo y nuestra mente.

Observemos por un momento como funciona nuestro organismo. En el proceso de la respiración, por ejemplo, inspiramos inhalando aire, cuyo oxígeno va directamente al *corazón* quién lo enviará al resto de nuestro organismo. Dicho oxígeno nos permite transformar, mediante reacciones químicas, los nutrientes en energía necesaria para la movilidad del cuerpo. El efecto de tal proceso genera dióxido de carbono, que será liberado por los pulmones deshaciéndonos de él, en el exhalado. Gracias a este proceso, el sistema nervioso permite mover nuestros

músculos. Así pues, cuando alteramos nuestra respiración, por el motivo que sea, este proceso se desequilibra y puede provocar los conocidos estados de 'ansiedad'. Este complejo engranaje y desatendida trayectoria que nuestro organismo realiza para que podamos sobrevivir, pone de manifiesto como nuestros sentimientos y respuestas emocionales e intelectuales se comunican entre si mediante el cuerpo y confieren la base de nuestro funcionamiento. Por ello, no es la mano la que actúa sin el cerebro y no es el cerebro el que dirige sin la mano, pues el corazón, sistema respiratorio, nervioso y muscular también intervienen. De igual forma, hay muchos órganos que nos facilitan la obtención de energía y que al recibir ciertos estímulos pueden variar su funcionamiento traduciéndose en nuestra mente como información. Es por ello que el corazón, su pulso y su latido, es tan importante como la acción química producida por nuestro cerebro, poco después, para mover cualquier músculo.

Por dichos motivos, 'encarnar' la enseñanza (Varela 1993, De la Torre y Moraes 2005) se convierte en una *urgencia* que requiere de nuevos modelos que integren el *cuerpo* como medio para introducir el desarrollo de la intuición como herramienta. De manera que nuestro propio organismo se convierte en el instrumento necesario, poseedor de recursos, para la canalización de *lo desconocido* y la aceptación de la *incertidumbre*. No obstante, esta transformación que mira hacia la creación de futuros más saludables en el ámbito educativo, requiere de un acto de responsabilidad. Este *compromiso* de cambio en nuestros propios hábitos y rutinas, no es otra cosa que un compromiso con el Amor. El sentimiento principal que nos permite entrar en contacto con nosotros mismos y reorganizarnos internamente con el fin de mejorar y seguir aprendiendo en armonía con lo que somos esencialmente y no *idealmente*. De modo que los docentes no sólo son *transmisores* del conocimiento, sino que participan de la creación del mismo y por ello, se convierten en ejemplos a seguir, en sus movimientos, formas y maneras de ser, sentir y hacer, tras cuyas dinámicas nace la *maestría*.

Llegados a este punto, podemos decir que nos encontramos en un momento histórico de 'chek point', donde debemos revisar nuestros latidos y devolverle al *corazón*, la relevancia que supone atender su pulso. El docente, entonces, se convertirá en un *transformador* de la realidad, que la confronta y moviliza, en cuya acción *performativa* representa el conocimiento, sin identificarse con él y que lo diluye para permitir construir nuevos conocimientos. Sin embargo, este compendio para reinterpretar la realidad será posible en la medida que el docente



gracias a su cuerpo y por medio de la intuición, integre su *respiración, pulso y movimiento* como recursos para una *didáctica intuitiva* e innovadora que se produce en un presente y cuyo deslizamiento fluye de instante en instante.

## 7.1.3-. EL ARTE COMO VEHÍCULO PARA EL DESARROLLO DEL DOCENTE INTUITIVO

### CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Desde numerosos ámbitos la educación creativa se tiende a ver como algo muy vinculado a la *educación artística*, en tanto que ambas pretenden desencadenar la *creatividad*, siendo incluso consideradas en ocasiones como aspectos idénticos de una práctica distinta. El componente y temperamento transformador que ambas poseen las sitúa en la revisión de los enfoques de la evolución educativa. Sin embargo, no siempre la educación artística es *creativa*, ni la educación creativa es *artística*.

En primer lugar, esta interrelación de confusiones alude al hecho de que la educación, en su afán por catalogar y tipificar el conocimiento y su producción, se ha visto retroalimentada por un sin fin de teorías que, si bien han permitido aumentar la comprensión sobre el desarrollo del individuo así como la intervención de los procesos artísticos y creativos en la evolución del ser humano, han dejado apartados la aplicación de aquellos factores como la corporeidad y los procesos intuitivos, que operan en la cotidianidad educativa. No obstante, en la actualidad el cuestionamiento de enfoques pasados apunta hacia una nueva *re-educación creativa*, en cuya acción el arte muestra su carácter interdisciplinar y que no busca finalizar una obra sino que el proceso o la intervención puede ser la obra misma.

Y en segundo lugar, la educación artística se ha visto limitada en su al ser restringida únicamente al área *plástica*, como si la música o la danza fueran artes ajenas a lo educativo, o como si se distinguieran géneros didácticos distintos, los que apuntan al conocer y los que se destinan a lo físico. De modo que parece construirse una línea tangencial, que mantiene las disciplinas frente a frente pero separándolas. Así pues la danza, la música y las artes plásticas o las escénicas son, junto a *lo performativo y sus rituales* (McLaren, 2007) parte del acto educativo creativo, y por ello, ingredientes que estimulan la acción docente al tiempo que facilitan la integridad en el desarrollo del educando. De tal modo, la

psicomotricidad, la expresión y la simbología se dan cita en las aulas, permitiendo reconstruir la realidad y vivenciarla (Verjan y Lorena, 2000). Así la imaginación y la creatividad, el sentido estético, el tratamiento de la sensibilidad, el cuestionamiento de la percepción y la evolución del conocimiento se fortalecen, creando una relación armónica entre el individuo y su mundo, no sólo exterior sino interior.

Por ello, consideramos que las artes, en su amplio abanico, no sólo son un puente entre la capacidad psicomotora del individuo y su interpretación, en cuya acción muscular, orgánica y mental (Lucioni y Tormen, 2007) la intuición parece tomar parte, sino que son relevantes para la creación de nuevas representaciones culturales. En este sentido, como señala Julio Romero (2001, p. 213) la educación artística “no sitúa al individuo frente a la cultura, sino como potencial creador de sus propias producciones culturales”. De manera que podrá acelerar las distintas formas de pensamiento, favoreciendo una corriente creativa en cuyo movimiento se interrelacionan herramientas como la analogía, la metáfora, la asociación o la proximidad permitiendo la multiplicidad de perspectivas. En relación a este último aspecto, podemos considerar que una integración de las artes en la educación, así como en la *formación continua* de los podría tener sentido no sólo como acompañamiento de cualquier disciplina sino como actividad formativa dentro de la preparación del propio formador, con vistas a un mayor desarrollo del aprendizaje creativo. En palabras de Romero (2002, p. 308)

...aunque creatividad y educación artística no son conceptos que tengan que relacionarse de manera directa necesariamente, si es cierto que, por esa característica de la educación artística que trata con problemas que admiten muchas soluciones distintas, éste es uno de los campos más adecuados para poner en juego esa creatividad; siempre y cuando, claro está, ambas se entiendan como búsqueda y solución de problemas.

Este aspecto “problematizador de ideas o conocimientos” (p. 309) allí donde la creatividad entra en funcionamiento y donde la intervención educativa parece orientarse como servicio, no sólo favorece la resolución del “enfrentamiento” con la dificultad sino que la trasciende, en tanto que genera nuevas formas de comprensión de las realidades y permite superar su incertidumbre o vislumbrar su complejidad. Sin embargo, este asunto no queda claramente valorado en las versiones habituales sobre el arte y su enseñanza, que poseemos o que nos acompañan, al menos en términos generales en el contexto español.

En la tradición científica occidental, como señala Juan Carlos Arañó (2007, p. 15), existe una visión “industrial” de las artes que ha apartado su actividad de lo que socialmente definimos como conocimiento, separándolas de aquello que comprende el “Saber Humano”. Como consecuencia de tales transferencias, se ha valorado más la “rentabilidad” de sus producciones que sus construcciones de conocimiento, condicionando, como resultado, el apoyo a la actividad docente e investigadora y situándolas al final de la cola en el campo investigador. Por otra parte, hemos visto menospreciado su valor, a su vez, por parte de los agentes mismos que intervienen en su gestión y desarrollo. En palabras del autor:

Durante mucho tiempo, aún hoy, hemos creído en la cultura y las artes, como una parte fundamental de la cultura y algo propio de minorías, es algo compartido por todos y en nuestra “fuerte” visión colonizadora e imperialista de mundo occidental no nos paramos a pensar en qué supuestos basamos nuestra mirada, si es cierta o no y en qué grado (Arañó 2007, p.16).

Un saber, resalta Arañó, como “valor de ocio” donde la integridad y el desarrollo del potencial artístico parece verse empequeñecido. A pesar de los discursos manifiestos de una actualidad crítica respecto a la falta de ‘encarnamiento’ en los procesos de aprendizaje y su relación con la enseñanza (Lawerence, 2012), el diálogo de los métodos que empleamos sigue viéndose influenciado por una rigurosidad mecanicista que no siempre permite desarrollar o evaluar adecuadamente las creaciones o producciones didácticas. Por ello, el tema de la *corporeidad y sus significados*, como vamos apreciando, parece seguir coleteando en un limbo conceptual confuso.

En este sentido, apuntaba McLaren (2007, p. 250) “no hay escuelas que instruyan a los investigadores en los secretos de la interpretación simbólica”, pues los asuntos relativos al *cuerpo*, así como la relación con las emociones, sus gestos, humores, representaciones, y por tanto sus rituales y sus modelos de comprensión, siguen quedando aislados.

De tal manera, cuando indagamos en la revisión del papel que ocupa el cuerpo en la relación enseñanza-aprendizaje, de nuevo nos encontramos, por un lado, que existe una realidad que sitúa la interpretación corporal en el territorio de lo *físico*, *técnico* o deportivo, en tanto que *estudio de la psicomotricidad*, así como en el campo de lo terapéutico, cuya actividad responde a sistemas de tratamiento establecidos acerca de lo ‘no normalizado’ y, por otra parte, sus experiencias se mantienen al margen de lo académico conformándose en enseñanzas paralelas

que acaban convirtiéndose en un consumible más. Por todo ello, la investigación *performativa* en su amplia gama de complejidades requeriría incluir lo *corpóreo* como transportador de conocimiento, en tanto que mente y cuerpo son una unidad, en lugar de verse éste enclaustrado únicamente en lo simbólico o en lo técnico, como si sus interpretaciones no tuvieran que ser nunca más revisadas ni re-enseñadas.

Por consiguiente cabría preguntarse, ¿cómo podríamos recuperar dicha corporeidad propia de los *procesos intuitivos* en la actividad creativa con vistas a defender su lugar en la educación creativa y artística?

## INGENIERIA DE LA IMAGINACIÓN

**Martha Crampton en 1975** ya sostuvo que existía una amplia gama de técnicas disponibles para facilitar la creación de *imágenes mentales*, las cuales podían desempeñar un papel integrador conectando la capacidad consciente y no consciente del individuo, así como las dimensiones racionales y afectivas de nuestra personalidad. Algunas se utilizan mejor con una persona experta que puede servir de guía, mientras que otras pueden ser empleadas de forma igualmente efectiva con o sin tal ayuda.

Entre estas técnicas se encuentra el modelo de Crampton (1975, p. 140)., basado en las *"respuestas del inconsciente"* el cual aporta un método con muchas aplicaciones variadas, generalmente utilizado para adquirir información, obtener orientación y lograr una mejor comprensión de nuestros procesos internos. La idea básica consiste en formular una pregunta dirigiéndose al inconsciente y permitir que la respuesta emerja en la forma de imagen mental. Tal respuesta surgirá de manera espontánea, en la mayoría de los casos con sorprendente facilidad. Para ello, es importante no rechazar las imágenes que puedan parecer irrelevantes; según Crampton, por lo general, con una atención suficiente, su significado se aclarará. Y si emergiera una secuencia encadenada de imágenes no relacionadas, a menudo la primera de ellas resultaría ser la más significativa.

No obstante, la pregunta planteada no necesita ser mantenida continuamente en el primer plano de la conciencia; una vez que se ha formulado claramente podemos dirigir nuestra atención a la respuesta que está a punto de emerger. Así, la mente toma una actitud expectante, a la vez receptiva y relajada, y sin embargo dirigida hacia un objetivo. A menudo las personas pueden hacer esto de forma

espontánea en el primer intento, pero en ocasiones un principiante puede que se esfuerce demasiado al practicar este método, intentando "hacer que algo suceda" o sintiendo ansiedad por si no fuera a ocurrir nada o deseando que venga alguna imagen súbita, y esta actitud provoca que lo 'aprendido' salga a flote, en lugar de que el proceso se produzca de forma espontánea. Como sostiene Crampton (p.140-142), esta ansiedad podrá ser disipada aceptando que el terreno inconsciente es un extenso almacén de imágenes accesibles en todo momento; no obstante, este autor advierte que se requiere de relajación y confianza en el proceso.

Sin embargo, lo que Crampton no aclara, es el motivo por el que los participantes no pueden dejar de pensar en tener una respuesta, o insisten en el deseo de tenerla. La profundización en los estados de relajación y la búsqueda de nuevas preguntas de investigación podrían aportarnos pistas de cómo la mente opera en situaciones de provocación no consciente, y si estos estados pueden manipularse o no. Como hemos visto con anterioridad, existe una amplia literatura que sostiene que la meditación continuada (Goleman 2008) permite acceder a estados de reposo, donde la capacidad para visualizar y obtener nuevas imágenes parece mayor. No obstante, la dificultad reside en la insistencia del pensamiento racional en repetir sus propias rutinas. Pero ¿por qué motivo esta fuerza repetidora, guardiana de nuestras estructuras más sólidas, insiste con tanto empeño?

El movimiento dadaísta, y sus integrantes, ya consideraron este desconocido *inconsciente* como una fuente de imágenes libres de prejuicios arraigados en nosotros por nuestras condiciones familiares, sociales, culturales y por todas las restricciones artificiales que tienden a limitar nuestra independencia intelectual. De modo que la naturaleza de lo *no consciente* habría sido atendida por el dadaísmo, al igual que por otros movimientos artísticos de la vanguardia del siglo XX, con especial cuidado.

"Sólo el inconsciente no miente, se vale por sí solo para traer la luz. Todos los esfuerzos deliberados y conscientes, de composición, de lógica son inútiles. La lucidez francesa célebre no es más que una linterna barata. A lo sumo el 'poeta' puede preparar trampas (como un médico podría hacer en el tratamiento de un paciente), con la que atrapar al inconsciente por sorpresa y evitar así ser engañado. . . . " (Marcel Raymond 1970, en George Brecht 2004, p.6)

En este sentido, el *acto* deliberado, en tanto que preparado y eternamente influenciado por su contexto, se alejaría de la libertad, de la espontaneidad o de la

improvisación. Y esto tendría su razón de ser, puesto que guardamos y conservamos nuestra energía para algún tipo de supervivencia; como hemos apreciado en la primera parte de este estudio, conservamos lo aprendido y lo reiteramos. Así, bajo una *lógica de la copia*, nuestra solidez estructural se fortalece y mientras se produce una economía del ahorro, en cuyo tratamiento se mantiene la seguridad. Sin embargo, en nuestra cualidad exploradora, la curiosidad, la imaginación sensible o el juego con el azar se ven empujados por la *adrenalina de la superación*, en cuyo movimiento se infringe la norma que establece la reserva de acción libre, bajo una *lógica de la duda*, en cuyo porvenir aguarda la incertidumbre y su abundancia. De este modo, comprendemos que si el acto conservador supone prudencia y cerrazón, en el acto curioso se verá implicado el riesgo y la inventiva, y por ello, la creatividad. No obstante y como veremos más adelante, tal circunstancia aventurada puede ocasionar una excitación, en la cual el individuo creativo se verá envuelto en una toma de decisiones que requerirá ir más allá de un *pensar unidimensional*, accediendo también a su *sentir* y por tanto, a su *intuir*. Será, por consiguiente, en este punto, cuando el *acto* sobresaltado por una irrupción en el modo de pensar, sentir y hacer se convierte así en creativo, ofreciendo como resultado una *posibilidad* de innovación. De ese modo, es en la consecuencia de este 'asumir el riesgo' por la aventura, dónde parece incluirse de forma implícita el camino directo hacia el descubrimiento. Por lo que la intuición creadora, empujará hacia la fluidez de nuestras acciones, y en esta 'exposición a la sorpresa' parecer ser dónde el misterio de la creación se divierte y juega con nosotros.

**En consecuencia**, y como estamos apuntando, muchos modelos y técnicas de creatividad han utilizado estas mismas estrategia para facilitar y fomentar la generación de nueva ideas. Los casos de las *Tormentas de ideas* (el *Brainstorming* de Osborn, 1938), los *Seis sombreros para pensar* (de De Bono, 1985) o los *Mapas mentales* (de Buzan, 1996) pueden ser entendidos como técnicas racionales que buscan en su inmediatez obtener la frescura del impulso creador, y si bien han aportado incontables consecuencias positivas a la evolución de la comprensión de la creatividad, su aplicación parece haber ido en beneficio de la atención de aquellos juicios instantáneos que emergen a la consciencia, quedando desatendida la compleja red de reglas que los conforman y cuyos patrones de elaboración, percepción o instinto se han utilizado de forma equívoca para explicar la *intuición*. Ésta, bajo nuestra sospecha, posee distintas funciones y su proceder es muy distinto,

Como hemos tratado de distinguir a lo largo del marco teórico de esta tesis, el conocimiento que se tenía hasta el momento sobre el proceder intuitivo parece verse comprometido con la llegada de nuevas transdisciplinas que la ciencia ha desarrollado a lo largo de la última década, y cuyos estudios parecen empezar a contrastarse con los de las humanidades. Las creencias establecidas en el campo de la creatividad a lo largo del siglo XX han empezado a desenfocarse. Es por ello que la búsqueda del acto creativo sigue constituyendo un misterio que incita a continuar estudiándolo.

Estas circunstancias apuntan a que los procesos metodológicos que comprometen la formulación, la ideación o la generación de creaciones se producen mediante la combinación de unas jerarquías de conocimiento, en cuyo orden, valores y creencias se ven inevitablemente implicados. De manera que para buscar la *sorpres*a será necesario, a su vez, un *mecanismo de ruptura* que interrumpa la inercia perceptiva, donde la *intuición creadora* podrá participar atendiendo a la *singularidad* de aquello que es 'nuevo' y se nos ofrece como 'oportunidad' o 'posibilidad' para escoger y seleccionar una nueva decisión.

En relación con todo ello, como veremos a continuación, nuestro **planteamiento empírico** guardará una peculiaridad en su aplicación. La actividad desarrollada utilizará también este *juego de preguntas no conscientes*, pero a diferencia de la propuesta de Crampton, *éstas se verán* retrasadas y sostenidas en el tiempo, con el fin de motivar la vivencia de los espacios de silencio, contemplación y meditación, cuya actividad 'no forzada' fomentará la incubación y los estados de iluminación.

## LA SENSIBILIDAD EDUCATIVA COMO ARTE

Cómo señala José Contreras (2002, p. 64) "la preocupación educativa es mantener abierta la *sensibilidad* hacia la singularidad del otro para poder percibir su posibilidad". Pues es en dicha acción que nuestra capacidad empática se orienta hacia el otro y nos permite 'percibir' su *distinción*, que sin juzgarla, tomamos como comprensiva y que el otro a su vez percibe y reconoce. Así pues, lo que Contreras denomina 'percibir la fuerza del otro' (p.64), no es otra cosa que el establecimiento de una relación 'atenta' entre lo que uno observa y lo observado. Un *ser y estar* cuyo 'servicio' supone una *comprensión* del otro, de manera que en tal acción se abre un camino para la confianza, permitiendo instaurar una autoridad que será gobernada por el *amor* y no por *conseguir algo* del otro. Así pues esta "atención a lo singular":

“es el hacerse disponible a la relación viva en presencia real, después de haber abierto un vacío en la mente, lo que la hace posible, desplazando a un segundo lugar tanto los modelos didácticos como el acervo de conocimientos adquiridos” (Rivera 2000, en Contreras 2002, p.65)

Por otra parte, Yolanda de Zuloaga Arisa (2013, p. 31) en su tesis doctoral sostiene que actualmente, algunos artistas y teóricos inmersos en la tecnología digital emplean el término *cocreación* para referirse a lo que Duchamp ya planteó, y se considera la forma de interacción más efectiva entre el artista y el receptor, porque, además de conseguir una obra abierta a nuevas intervenciones e interpretaciones, la obra cocreada no se reduce a un objeto fijado en su materialidad, sino que se considera un proceso en estado de cambio permanente, que, en sí mismo, permanece abierto a una transformación continua.

En este sentido, nos preguntamos si pudiendo hacer de la práctica educativa un arte podríamos, como Duchamp, co-crear una didáctica abierta y creativa. Este planteamiento, propondría ‘dejar la puerta abierta’ al error, y dinamizar la acción docente. De tal manera que al dejar un espacio accesible, simpático, en cuyos huecos el aprendiz interviene, forja con su acción una enseñanza activa. Por ello, su proceso acoge el error como una fuente de interrupciones que permiten transformar las reglas con las que el conocimiento es representado.

Por tanto, será en la experiencia del conocimiento abierto, dónde aprendices y docentes se intercomunican generando una acción colaborativa y cooperativa, de manera que tanto los errores de unos como de otros serán alimento para aquella didáctica que se presente como creativa, y acción se convierta en un arte. Así pues, el arte puede ser un vehículo dónde explorar con el cuerpo, pero también con sus procesos más disruptivos. Entorno a la acción auténtica, directa y fluida, John Cage (en Larson 2012, p. 107) proponía “abrir las puertas al trabajo artístico para usar todo presente en la vida sin ‘altos’ ni ‘bajos’ u otras discriminaciones distintas”. De manera, que el pensamiento dual (de calificación y categorización sistemática) dejaría de estar en primer lugar, promoviéndose un movimiento intuitivo que nos conecta con nosotros mismos y que busca la unidad.

En definitiva, lo que la actividad artística permite es una integración de lo que somos, acomodando y entablando una relación sana entre lo que sentimos, pensamos y hacemos. De manera que nuestras decisiones se ven afectadas y mejoradas.



Hoy pensamos en las actividades materiales como cosas estúpidas, percibimos nuestros cerebros como una maquinaria autosuficiente. Es erróneo. Hay un proceso abierto entre mejorar las capacidades físicas y el pensamiento, una relación estrecha entre la mano, la cabeza y el corazón (Sennet, 2013)

## 7.2- LA EXPERIENCIA INTUITIVA

Aplicación metodológica para reformular conceptos del proceso creador y activar la intuición como herramienta para una educación creativa en *formación de formadores*

Oigo y olvido. Veo y recuerdo. Hago y entiendo.  
**Confucio**, 450 a.c.

En el siguiente capítulo introduciremos, en primer lugar, la perspectiva práctica sobre la intuición y su posible empleo en relación con las ideas planteadas en la primera parte de esta tesis; y en segundo lugar, expondremos el desarrollo y elaboración de una herramienta formativa, puesta en práctica en febrero de 2013 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, hacia la que se canaliza finalmente el estudio teórico realizado. Con ello trataremos de responder a la problemática planteada, dando forma a un modelo 'flexible' y dinámico con el objetivo de incorporar la intuición como herramienta de formación. Para ello, estableceremos un nuevo marco de investigación acción, tratando de aplicar un enfoque que integre el cuerpo y las artes como puentes comunicativos entre la intuición, la acción creativa y las didácticas dentro del área de la formación de formadores.

Como veremos en breve, el aprendizaje por experiencia –que puede resumirse en la cita que abre este capítulo, una reflexión que Confucio ya realizara 400 años a. c.– tiene un valor transformador que ha sido ampliamente estudiado en el campo de la didáctica (Dewey 1915, Wolfe and Byrne 1975, Rogers 1965, Hoovers 1974. etc, cf. James W. Gentry 1990, p. 10-12). Sin embargo, como hemos tratado de mostrar a lo largo de la fundamentación teórica, lo que se observa de fondo en muchas de las fuentes y estudios revisados es que sus enfoques están formalizados bajo modelos de pensamiento en los que se sigue ubicando a la intuición como recurso del aprendizaje implícito, cosa con la que concordamos, pero que aún mantiene arraigada la idea de su agotamiento en la experiencia

pasada, y no contempla su participación como herramienta anticipadora o captadora de nuevas 'alertas', las cuales parecen empujar a la toma de decisiones.

Debido a ello, la aplicación que proponemos se centra en la confrontación de nuevas posibilidades didácticas que nos permitan explorar la condición más desconocida de la intuición y su carácter creador. Una vez más, la máxima de Confucio "dime y lo olvidaré, muéstrame y podré recordar, involúcrame, y lo entenderé" (Confucio 450 a. c., cit. en James W. Gentry 1990, p.9) nos servirá de inspiración para elaborar una práctica que oriente su foco de atención a ese 'involucrarse', cuya acción supone una implicación de todos los participantes y sus contextos. Este último aspecto puede ayudarnos en la observación de comportamientos menos analizados (o escurridizos) de la intuición en la práctica educativa, y en la consideración de sus posibilidades creativas.

Por otra parte, centraremos el estudio en concebir y llevar a la práctica una aplicación metodológica que permita la creación de actividades para dicha participación, en la cual se indaguen otras maneras de crear y diseñar didácticas creativas. Todo ello bajo un propósito final dirigido a generar transformaciones, no sólo en los educandos, sino en el campo de desempeño.

Por tanto, nuestra labor en este capítulo se concentrará en mostrar la propuesta práctica, estructurar la metodología utilizada, describir el desarrollo de la experiencia, organizar los datos obtenidos y analizarlos cualitativamente, tratando de ofrecer otros modos de presentación de los resultados obtenidos que integren las artes y lo visual como vehículo de comunicación, para construir a partir de ello una reinterpretación de las realidades docentes en la práctica intuitiva y una visión desde la práctica de las ideas y propuestas planteadas en el plano teórico.

## 7.2.1.-.-DEFINICIÓN DE LA EXPERIENCIA Y DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN

Empezaremos por detallar a qué nos referimos cuando hablamos de práctica intuitiva. Para ello, recuperaremos parte del nudo central de este estudio con el fin de recordar y comprender su condición práctica, y de poner en relación la teoría con la aplicación posterior.

Como vimos en el capítulo tres, los dominios específicos en los que la intuición, en su condición creadora, parecen ubicarse en los estados de incubación y de

iluminación. Ahora bien, debido a la versión clásica sobre la intuición que la explicaba como un mecanismo de obtención de visiones globales (o insight) dentro de la resolución de problemas, y como un componente del proceso cognitivo que permitía acceder a la experiencia acumulada sin apenas esfuerzo, su definición se reducía a mera respuesta instintiva. Este aspecto epistemológico, cuya explicación colocaba a los procesos intuitivos (globales e instantáneos) que permiten obtener imágenes totales, en contraposición con los procesos racionales (lineales y deliberados) que siguen pasos encadenados llegando a resultados concretos, había generado una fragmentación en la comprensión de los procesos cognitivos y, a su vez, un rechazo por parte de la comunidad científica hacia la formulación del problema de la experiencia anticipada.

Tal influencia, recordamos, de carácter dualista, generada a lo largo de buena parte de la historia del conocimiento en occidente, y de carga psicologista, consideraba el proceder del individuo en cajones separados, analizando de forma aislada la relación cuerpo- mente y, por tanto, simplificando el funcionamiento de algunos de sus dinamismos (véase el apartado 4.2). Por ello, nuestra voluntad a lo largo de todo este trabajo ha estado orientada a elaborar una re-definición de los términos que acompañan el quehacer intuitivo, a fin de construir un modelo de carácter abierto que fomente la aplicación de la intuición y la observación de la actividad creativa en el marco de la relación enseñanza-aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, llamamos intuitiva a aquella experiencia que nace de la observación de los estados mentales (imaginativos, contemplativos, iluminados y creativos) que se ven involucrados en un espacio-tiempo (contexto-entorno- duración), como en los períodos de incubación, y que ocurren en un cuerpo (organismo complejo) que es habitado por el individuo. Esto supone la comprensión de la unidad cuerpo- mente en cuya dinámica, por ejemplo, lo que experimenta la mano es a su vez procesado en el cerebro y viceversa.

Así pues, para considerar lo que supone la experiencia intuitiva debemos tener en cuenta la complejidad en la que se produce y tomar conciencia de la sucesión de acontecimientos que se dan en la vivencia (en este caso la práctica educativa), lo que implica comprender la simultaneidad de los procedimientos mentales, corporales y emocionales que el individuo experimenta en relación a un entorno, a su vez, complejo.

## MOTIVACIÓN Y ENFOQUE

La experiencia intuitiva se elabora en el marco de investigación de la creatividad aplicada y su ámbito de conocimiento se centra en el campo de la educación, concretamente en la formación de formadores. Nace de una motivación en el área educativa y pretende ofrecer una mirada distinta, de tonalidad reflexiva, que contemple el ser en su condición integral al tiempo que habilite la intuición como herramienta en los procesos de creación de nuevas estrategias didácticas. Así pues, con el objetivo de reconocer y regenerar aptitudes implícitas, proponemos una doble auscultación: por un lado, observar la integración del cuerpo en la actividad docente, y por otro, explorar la utilización de lenguajes artísticos con el propósito de averiguar si pueden servirnos de vehículo de transformación y activación de los procesos intuitivos y creativos. El foco de estudio se concentra en el reconocimiento y uso de la intuición en los entornos docentes, revisando su implicación en los procesos de creación y su función en la toma de decisiones como herramienta práctica para la educación creativa.

El telón de fondo responde a varios cuestionamientos principales que se han tratado de abordar previamente en el marco teórico. La revisión de la literatura sobre el tema nos ha proporcionado una perspectiva crítica acerca de la situación en que se encuentra la intuición en el ámbito educativo a día de hoy, y acerca de la persistencia en el campo de la creatividad de una definición contaminada del término. Este asunto nos ha conducido a una serie de preguntas: si la intuición puede ser una herramienta práctica para la educación creativa, entonces ¿qué habilidades son necesarias fomentar en la formación de los docentes para su reconocimiento y utilización? y ¿qué mecanismos debemos tener en cuenta para desarrollar una intuición que sea operativa? Tales cuestiones nos han llevado a revisar, a lo largo de los dos últimos capítulos de la primera parte, algunas variables que considerábamos descontextualizadas como el cuerpo y su relación con las respuestas sensitivas y emocionales.

Debido a ello, diseñamos una experiencia de aprendizaje que nos permitiera obtener nuevos datos y que al mismo tiempo nos facilitara, por un lado, explorar aquellos vínculos entre el cuerpo, la mente y las emociones que se suceden en la práctica educativa, y por otro, buscar indicios sobre si los procedimientos artísticos y el desarrollo de tareas específicas fomentadas por los lenguajes del arte pueden ser un puente hacia el desarrollo de la intuición en la enseñanza. Con vistas a desarrollar una educación que atienda a la complejidad y que reconozca la intuición como habilidad desarrollable, hemos elaborado una aplicación experiencial, como presentaremos a continuación, en la que consideramos

relevante la complicitad con metodologías de investigación basadas en las artes (IBA), en coherencia con una visión sobre el ámbito educativo que implica incorporar y extender la Educación Artística más allá de las estructuras establecidas en los currículums oficiales. En este sentido, y en concordancia con Julio Romero, consideramos que:

La Educación Artística puede ser una educación que recupere el pasado de las antiguas aspiraciones a la educación integral, la educación de todas las facetas y capacidades humanas, y que mire al futuro para proporcionar a los educandos las capacidades que es previsible que necesiten a la vista de las características de esta sociedad en continuo y vertiginoso cambio, donde el pensamiento creativo, la capacidad de aprender a aprender, la de saber buscar problemas y nuevas y múltiples soluciones para ellos o la preparación para tratar con la complejidad son factores muy valiosos (Julio Romero 2001, p. 213).

Entendemos que los procedimientos, recursos y técnicas que la Investigación Basada en las Artes nos ofrece pueden incentivar los mecanismos implicados en el hacer intuitivo y colaborar a integrar, a su vez, la corporeidad en el aula o el espacio educativo. El uso de la actividad artística y la exploración en sus experiencias nos ofrece una mirada más amplia, reflexiva al tiempo que crítica y creadora, permitiendo además a los aprendices acceder a estados de transformación y considerar sus propias creaciones a la vez desde la experiencia y la reflexión crítica, desde la proximidad y el alejamiento.

Desde una perspectiva cualitativa y un enfoque interpretativo, pensamos que nuestra capacidad perceptiva reúne un compendio de creencias y valores que se establecen con el paso de nuestras experiencias en un determinado contexto social y cultural, y hemos considerado que el tipo de estudio acorde precisaba de la confección y desarrollo de una experiencia de aprendizaje que nos permitiera a la vez movilizar la revisión de las creencias y naturalizaciones asumidas por los participantes en relación a la intuición y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y acceder a las versiones e interpretaciones de estos mismos participantes sobre la propia experiencia. De tal modo, hemos querido diseñar una propuesta de formación concebida como un acordeón flexible, donde se incluyeran contenidos y actividades no demasiado controlados ni estructurados, generando de tal forma un abanico de posibilidades. En este sentido la investigación busca provocar irrupciones, alentar la sorpresa e indagar en los rincones escurridizos de la mente donde se esconden los automatismos (patrones aprendidos y apegados) o juicios

de valor, tanto de los maestros como de sus educandos, y que impregnan las aulas sin apenas percatarnos.

En definitiva, el estudio se dirige a abrir nuevas miradas sobre la intuición como herramienta educativa, cuya práctica será observada desde un punto de vista reflexivo, crítico e interpretativo, y enfocado hacia la evolución del perfil docente y sus entornos.

## PROPÓSITO PRINCIPAL

El proyecto se centra en reconocer principalmente la capacidad intuitiva, integrando el cuerpo físico y las reacciones viscerales como puentes para aprender a transformar los conflictos y a transformar las resistencias docentes en alianzas que mejoren nuestra práctica ante la incertidumbre. Así mismo, la actividad artística y los lenguajes del arte nos aportan un arco de posibilidades en cuya elección puede integrarse lo corpóreo y servir de conducto para la manifestación intuitiva. El propósito de la aplicación radica en despertar el movimiento intuitivo a través del juego y el encuentro con el cuerpo, el sentir y el hacer a fin de convertir al individuo en la solución misma.

La identificación y rotura de patrones y rutinas establecidas, mediante la atención al cuerpo sensitivo, podría abrir la puerta al desarrollo de nuevas habilidades que infundan confianza en la intuición como pieza clave de los procesos de toma de decisiones saludables, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el trabajo en equipo. Debido a la necesidad de nuevas transdisciplinas, optamos por apuntar a una activación metodológica, donde el conocimiento se va construyendo de forma significativa y conjuntamente con los participantes en una acción abierta y flexible. tal modo, la interrelación de subjetividades, la reinterpretación de distintas percepciones y sus diferencias podrían ayudarnos a encontrar engranajes que fomenten la confianza y el valor de dichas distinciones para una puesta en común nutritiva y colectiva. Por ello, el estudio práctico, de carácter integrador y experiencial, tratará de observar la naturaleza creativa de la intuición implicada en la condición innata del 'Ser' humano.

## TEMA Y PARADIGMA

El paradigma bajo el que elaboramos el estudio *empírico* se enmarca en la teoría de la complejidad (Morin, 1990) y en el modelo educacional *ecosistémico* (De la torre, 2005) que comprenden la relación enseñanza-aprendizaje como un todo

dentro de una naturaleza mudable. Esta concepción trata de reconocer las distintas dimensiones que se ponen en juego en la acción educativa. De tal manera, el desarrollo del estudio se ampara bajo una “lógica de lo vivo” (Morin, 2005), en cuyo proceder se acentúa la perspectiva dialógica que, como señala De la Torre (2005, p.51) “concibe la co-creación de significados entre diferentes interlocutores que participan de un mismo proceso conversacional”. Así mismo, este intercambio entre las distintas dimensiones de la vida y el pensamiento humano, incluyen el plano de lo emocional y lo corporal, atendiendo a su vez a su inestabilidad. Así pues, el modelo resalta el *campo de lo incierto* como terreno de exploración y en palabras de De la Torre:

...reconoce el papel creativo de la diversidad, de la heterogeneidad, el papel constructivo del azar, de lo aleatorio, del error en la creación de mundos posibles. (...) Este pensamiento ecosistémico coloca como inseparables el individuo de su contexto, el orden y el desorden, el sujeto y el objeto y todos los hilos que tejen los acontecimientos, las interacciones, las acciones que construyen la realidad y tejen la propia trama de la vida (p.51).

El tema que nos ocupa en esta segunda parte empírica de investigación se dirige hacia la regeneración conceptual de la práctica creativa, al tiempo que busca explorar la condición creadora de la intuición como herramienta para la actividad docente. Como hemos apreciado a lo largo de esta tesis, la intuición, que había sido conducida al exilio de la práctica educativa por un modelo de conocimiento que valoraba la capacidad racional como prioridad y la sistematización de los procesos creativos, centrando su examen en las fases de ideación y resolución de problemas, se convierte en este estudio en una incógnita de reformulación. Se hacen así necesarias, por un lado, la revisión conceptual y de las estructuras que construyen los significados en cuestión y, por otro, la exploración de los estados de incubación partícipes en el proceso creador, que se suponen un dominio específico de la intuición. Proponemos una mirada invertida, tomando como relevante los estados de calma y fecundación-germinación creativa, como terreno para la indagación de nuevas aplicaciones.

En la actualidad, parece apreciarse una ruptura de la idea clásica que contemplaba la *intuición* únicamente como respuesta instintiva de la experiencia acumulada, confundiéndola por ello con la *percepción* misma o con los *instintos* (respuestas de patrones fijos). Nuestra hipótesis ofrece un segundo matiz sobre la intuición, convirtiéndola en una herramienta anticipadora, potenciadora de *indicios* y de carácter creador. De este modo, intervenimos en la definición conservadora de la

intuición aportando un carácter transformador para su desarrollo y puesta en práctica. Debido a ello, nuestra búsqueda indaga en la trascendencia de antiguos valores del paradigma de conocimiento clásico, hoy en día en transición, que justificaban el carácter asociativo de la intuición anclando su sentido en la experiencia pasada, y por tanto vinculándola con reglas generales previamente establecidas (Gigerenzerd 2008). No obstante, y pese a estar de acuerdo con estas teorías, consideramos que han desatendido en la intuición la posibilidad de una vertiente creadora que no detiene su movimiento en la experiencia acumulada sino que lo continúa, funcionando como un *interruptor* en la generación de nuevas experiencias y permitiendo al individuo entrar en *estados de fluidez* y de anticipación más fácilmente. Como hemos visto en apartados del marco teórico, su vinculación con las respuestas instintivas del organismo humano y con la capacidad emocional del individuo, convierten a la intuición en un engranaje esencial dentro de los procesos de toma de decisiones saludables y creativas.

## EL SER INTUITIVO

El proyecto de aplicación práctica y de investigación se centrará en la creación de una experiencia de aprendizaje, cuyo desarrollo estará orientado a la aplicación y observación de una nueva práctica metodológica de carácter creativo, basada en la exploración de preguntas, el descubrimiento de respuestas y enfocada en la acción continua. El método de actuación o modelo procedimental que confeccionamos revisa y fusiona distintas perspectivas metodológicas, como los modelos de didácticas basadas en el sentir-pensar de Saturnino De la Torre (2005), el sistema de categorías existenciales de Max Neef (2004), el modelo en creatividad para la complejidad de Agustín de la Herrán (2008) o el modelo componencial y de motivación intrínseca de Amabile (1994, 2008).

Así mismo, tanto la experiencia como su método serán denominados 'Sé Intuitivo'

<sup>56</sup>. Esta metodología pretende explorar los estados de flujo, fomentando espacios

---

<sup>56</sup> Hemos utilizado aquí la expresión en castellano 'Sé intuitivo', y su acrónimo SI, para facilitar la comprensión de la filosofía interna del modelo. Aunque hemos utilizado indistintamente su correspondiente traducción al inglés, 'Be intuitive', para las comunicaciones y convocatorias de investigación. Sin embargo hemos decidido utilizar su grafía en su versión castellana, por ser la lengua con la que hemos desarrollado el conjunto de esta tesis. También, hemos querido transmitir como nota anecdótica el simbolismo que brotó en el desarrollo del nombre para la experiencia y que rescatamos aquí. Acentos aparte, en lengua castellana, sus siglas son (SI), constituyendo de tal forma una identidad conceptual que representa la síntesis del modelo. Este acrónimo guarda en su fundamento una *afirmación*, que delimita el foco de atención y sintetiza la esencia del modelo. Concentra la idea evolutiva de un Ser como ente infinito, en tanto que puede transformarse a sí mismo, adaptarse a sus entornos, recrearlos y readaptarse de nuevo, de forma iterativa. Esta afirmación pretende poner de manifiesto que todo acto de asentamiento es un acto de compromiso y toma de conciencia de aquellas evidencias que se nos muestran como certezas. De tal modo y un tanto



dilatados para la incubación e indagación de la capacidad creativa del individuo a la hora de tomar decisiones que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la salud del organismo que las produce y la sostenibilidad del contexto hacia el que se dirigen. Es en este punto donde se manifiesta la importancia de revelar y rebelarse ante el planteamiento de cuestiones que atienden al fondo el sub problema central de esta tesis, ¿para qué y por qué hemos de ser más creativos en nuestra práctica, tanto como docentes como aprendices? Por consiguiente, la finalidad última del estudio empírico reside en explorar la intuición en sus múltiples cualidades para ponerla al servicio de una creatividad prospera con la que producir nuevas estrategias docentes que respondan a la comprensión de la complejidad, no sólo en la resolución de problemas sino en la generación de otros nuevos que provoquen innovaciones realmente saludables. Por ello, con vistas a acotar el marco de observación durante la experiencia, hemos considerado que su principal valor de análisis reside en el cuerpo dentro de los procesos de creación, entendiendo la corporeidad y su relación con los afectos como variables habitualmente descontextualizadas en el marco de la práctica docente y que resultan de vital importancia para la mejora de los procesos intuitivos y la comprensión de la complejidad creativa.

Por ello, hemos diseñado un modelo que propone explorar el movimiento continuo de las fases (activa y pasiva) del proceso intuitivo en cuyo flujo, los estados de cuestionamiento, silencio y creación se interconectan. Para su mejor interpretación mostramos el siguiente gráfico.

---

poéticamente, la experiencia y modelo (SI) coincide en su nombre con la metáfora corporal del gesto afirmativo que suele producirse, explícita o implícitamente, en el acto de elección y cuya 'sensación' hacia la confirmación y compromiso de escoger y decidir un determinado camino vital marca el curso de nuestras acciones. Y asimismo, sin acento, SI hace referencia a una *actitud interrogativa* (y si...), de temperamento cuestionador y exploradora de otras posibilidades, la cual es inherente a la naturaleza de la creatividad.



Gráfico 7. Proceso del método SI. Diseño de la autora

Así pues, el *ciclo del modelo* metodológico que proponemos se establece como un *ecosistema*. De manera que su composición y procedimiento comporta un movimiento circular, en espiral evolutiva, de duración progresiva y tempo lento, en cuyo recorrido nos permite transitar la práctica de SI, observando el cuerpo y sus reacciones. Su esencia se comporta como un ‘disolvente’ de reglas enquistadas y es esencialmente desautomatizador. Por ello, su condición opera como una corriente alternativa o flujo disponiendo una práctica dinámica, en forma de *ritual performativo* y *happening didáctico*. En consecuencia, su práctica ofrece un beneficio en la higiene mental, favoreciendo los estados de incubación y potenciando la creación de nuevas estructuras y rutinas creativas.

## METODOLOGÍA DE APLICACIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA

La metodología de trabajo utilizada busca re-activar la significación artística y sus lenguajes como puente o vehículo para el desarrollo de nuevas habilidades que mejoren el uso de la intuición en contextos educativos y visibilicen la profundidad

de nuestras percepciones, pudiendo ir más allá de los corsés establecidos por el entorno o los aprendizajes acumulados tanto implícitos como explícitos. De carácter recurrente, el armazón metodológico busca excavar en los fenómenos explorándolos desde una "perspectiva interpretativa donde los participantes se relacionen con el contexto en un ambiente natural" (Sampieri, Collado y Baptista 2010: 364). Sin embargo, dado el área de trabajo, se abre una reflexión que nos empuja a revisar una cuestión: si para aprender a desaprender necesitamos mecanismos que nos permitan abrir un espacio a la sorpresa, la perplejidad, y nos orienten en la superación de los mitos que toda zona desconocida genera, existen factores estratégicos que deberemos tener en cuenta. En este sentido, la experiencia trazará un recorrido por preguntas palanca, de carácter existencial, que se manifiestan como intencionales, destinadas al trabajo grupal y que sostendrán el eje motor de la experiencia completa. Sin embargo, en paralelo y con un objetivo subliminal de derrumbar barreras conocidas, volcaremos una segunda pantalla de preguntas que atenderán a la búsqueda interna de cada participante individualmente, y que serán parte del juego metodológico.

Por tanto, utilizaremos una mixtura metodológica a modo de paleta de pintura, flexible y abierta, en la cual los procedimientos y recursos se podrían mezclar circulando desde la investigación-acción participativa (IAP) a la Investigación basada en las Artes (IBA). La elaboración de la experiencia conllevará un doble trabajo: por un lado, la preparación y flexibilización de la secuencia didáctica; por otro, la indagación en las estrategias artísticas que conformarán la actividad final.

Pensamos que si bien en ocasiones, las didácticas creativas se justifican en el uso de técnicas llamadas a su vez creativas (como el caso del brainstorming), que repiten acciones basándose en modelos de repetición de pasos (sistemas paso a paso) y cuyo proceder no siempre permite modificar el método que las promueve, su aplicación puede, desde nuestro punto de vista, resultar inapropiada para, más allá de esa generación de ideas, provocar una acción innovadora. Así que la propuesta metodológica que exploraremos se centrará en la creación (sistemas de flujo y descubrimiento del instante) con vistas a engendrar una acción re-creativa, en el sentido de que su funcionamiento opere como un juego. La actividad lúdica atenderá a reglas instantáneas (no prefijadas) las cuales podrán modificar su dirección en función del contexto y sus participantes. En este sentido, la narrativa del juego se altera en tanto que intervienen los agentes en juego. Es decir, serán los participantes (educandos), quiénes sin darse cuenta estarán involucrándose en

la dinámica, mientras que el docente, con plena atención, proveerá el espacio y acción necesarios para agitar y transformar cada acontecer en práctica formativa.

Tal conjugación se produce en el instante presente y se ve intervenida por su contexto-entorno, incluyendo de tal manera a los participantes. Por este motivo, la acción didáctica, con vistas a ser dinámica pero sin constreñir, parece responder más bien a una acción artística, en la cual el lenguaje utilizado pasa de ser un fin para convertirse en un medio, a semejanza e inspiración de los movimientos artísticos de las primeras vanguardias (*Fluxus*, *Dada*, etc), en cuyo desarrollo libre y de una búsqueda constante la capacidad de elección se generaba de forma integradora e interdisciplinar. De tal modo, podríamos decir, que al igual que cualquier movimiento de vanguardia, la práctica se renueva en su constante interacción de innovaciones, en cada una de sus versiones construidas en el aquí ahora y el yo y nosotros.

## LA MIXTURA METODOLÓGICA

El estudio empírico, como hemos anotado anteriormente, tratará de reorganizarse entorno a una mezcla metodológica. La investigación-acción se conjugará junto con la Investigación basada en las Artes, a fin de aportar una perspectiva angular que permita obtener una 'alquimia' de significados y nos ofrezca una panorámica de la experiencia acontecida.

En primer lugar, trazaremos una ruta imaginaria que construirá un mapa de inquietudes, atendiendo, previamente, al diseño de una experiencia abierta y elástica, en cuyo proceder deberemos proyectar, a modo de esbozo, una serie de estrategias líquidas que puedan permitirnos el movimiento y la incorporación o no, de sus principios en el mismo momento de la práctica.

En éste sentido, el ciclo de planificación detallado que establece la investigación-acción (Latorre 2008, p.31) se podrá ver alterado en el transcurso de la experiencia. De manera que su modificación ofrecería una modalidad de investigación no sólo crítica sino también creativa, en cuyo juego intervendría la IBA, pudiendo incorporar de forma espontánea e improvisada performances o intervenciones externas (mediante lenguajes artísticos: música, sonido, pintura o danza) que pudieran romper con la rutina establecida si es necesario. Sin embargo, las técnicas de generación de conocimiento como (discusiones, creación de grupos de enfoque o entrevistas) así como las tácticas de recopilación de datos

(como la videodocumentación, el diálogo fotográfico o la entrevista) que sostiene, como procedimientos, la investigación- acción, serán tomados como referencia.

Así pues y en segundo lugar, la investigación basada en las artes (IBA), como han demostrado autores como Marín (2005) y Hernández (2008), expone que las artes son plataformas hábiles para la investigación. De este modo, interpretar el medio se realiza mediante incisiones cualitativas entre las experiencias, el problema y obras realizadas, dónde se cambian diversas herramientas metodológicas buscando una elaboración compleja de significados dónde el arte, no sólo forma parte de la experiencia sino que se comporta como herramienta de análisis, permitiendo con ello, que las intuiciones y sentimientos emerjan como puentes para comprender las situaciones y sus transformaciones.

De tal modo construiremos una narrativa, no sólo verbal sino visual, através de la autoetnografía y la a/r/tografía (Irwin 2004), tratando de ofrecer un campo de herramientas flexibles que permitirán apreciar las experiencias desarrolladas, así como las percepciones conocidas y sus cambios. Por ello, junto con la investigación acción cubriremos un arco de análisis que tratará de responder no sólo a los objetivos trazados en su primera elaboración, sino también aquellos subobjetivos que el flujo de la experiencia provoca. Así bien, podremos ahondar en el cruce de miradas y en la búsqueda de “lo singular”, observando a modo de collage lo que en ocasiones se desperdicia y atendiendo así a lo “minúsculo e insignificante” (Ferrando 2012, p. 112) como hallazgos de valoración.

Como describía el artista Jean Arp “una palabra insignificante puede transformarse en un rayo fulgurante, (...) y un pequeño sonido puede crear un nuevo universo” (Arp 1951, p. 294, en Ferrando 2012, p. 123). Por consiguiente, la práctica no sólo convivirá con la reflexión y el diálogo sino que se tornará cuerpo, permitiendo en su realización, la acción libre de los participantes y en su valoración, la gráfica espontánea, puedan expresar la expresión de lo corpóreo, sus emociones y decisiones así como generar un marco de exploración que permita desvelar lo intuído, lo sentido y en definitiva lo vivido.

## De la Autoetnografía a la Art/o/grafía

Por todo lo anterior y cómo sostenía Shotter (2001) “conocer desde dentro” requiere un concurrir en la experiencia, la cual no es nunca estática ni puede ser estructurada, sino que ha de ser “atravesada y sentida”(Colectivo Nenemih, 2008).

Esta decisión ha implicado sincerarnos abiertamente, discutir de forma reflexiva y cuestionar a fondo lo vivido. Así, entre la confesión y la co-creación, olfateamos de nuevo el camino que nos llevó a realizar dicha experiencia así como los nuevos senderos por los que nos empujó a pasar. Por ello, estableceremos dos métodos principales de análisis, por un lado la autoetnografía, tratando con ello de relacionar la información que la práctica entrelaza con su teoría, y por otro, la art/o/grafía, en cuya libre actuación engendrará una solución imaginaria a los problemas tratados, aportándonos una improvisación de los datos encontrados.

La autoetnografía nos permitirá “reflexionar mediante la información recopilada que encontramos y que en ocasiones, comprometen el silencio, o lo silenciado, generando en su lugar “un tejido emocional” y ofreciendo una mirada reflexiva que enlace los desafíos, rupturas, frustraciones, iluminaciones o inseguridades del diario de la práctica (Chaim Noy 2003, 2004).

## SUPERANDO EL MIEDO A MOSTRAR EL ERROR

Ante la necesidad de experimentar otras formas de sentir, percibir, pensar y hacer, no queda otra que ir más allá del deseo por el cambio que la comunidad educativa despierta, y dónde las intenciones se engordan pero las acciones no conmueven. En este sentido, Chaim Noy (2003) planteaba que hemos de dejar de silenciar el miedo a mostrar la falibilidad o vulnerabilidad en la “sapiente institución”.

Por ello, nuestro esfuerzo e impulso ha sido la búsqueda de una relación más sensible en la práctica docente, integrando primero los contextos actuales pero también ahondar en el compromiso de hacer visible lo invisible. De manera que nuestro propósito indaga en trenzar puentes con los que intrigar la mirada, con la que acceder a un pensamiento mágico que discurre más allá del “ojo ilustrado” (Eisner 1998) y que permite transformarse en un “ojo receptor” (Fernández, mediante el cual recuperamos el “ojo interior” su mirada interna y contemplativa. Por ello, la experiencia narrada operará bajo un vaivén de distinciones entre la visualidad y la visibilidad, entre la recepción y la percepción, entre la comunicación y la información (Amaral 2008, p. 6). De manera que las interrelaciones subjetivas y ‘diferencias singulares’ se unificarán a fin de producir una metamorfosis de la mirada.

De tal modo, podríamos suponer que si el proceso artístico es integrado en la investigación educativa, éste no sólo permitirá obtener perspectivas de la relación enseñanza- aprendizaje bajo miradas contrastadas dónde los enfoques y

enfoques ajusten la búsqueda de nuevas preguntas, sino que nos permitirían apreciar, a su vez, nuevos estilos docentes.

Por lo tanto, en su conjunto, la narración autoetnográfica, la autobiografía, la reflexión y la creación plástica y visual se entremezclarán componiendo un paisaje evocador de nuevas realidades. Este aspecto 'inspirador', cuyo pensamiento se nutre de la semiótica, la simbología y la reconstrucción de experiencias incita a una regeneración de las vivencias, permitiéndonos acceder a lo invisible y oculto a simple vista y a una memoria adormecida.

Con todo ello, y en línea también con estudios relevantes realizados por investigadores en las Artes como Sullivan (2004, en Hernández 2006, p. 21) que sostiene cómo el desarrollo de los procesos creativos y visuales puede considerarse investigación validable, buscamos ofrecer una serie de "a/r/tografías" (Irwin, Beer, Springgay 2006). Esta metodología de investigación basada en las Artes, propone abrir un espacio intermedio de duda y vulnerabilidad dónde se interroga y rompen significados (Springgay 2006, p. 37). En este sentido, la a/r/tografía invita a los educadores a replantear la manera en la que enseñamos, aprendemos de nuestra acción docente creativa (p. 37) y en cuya corriente, los establecimientos que separan artista, investigador, enseñando y aprendiz se dan a la vez en una práctica "que hace colisionar teoría y práctica". Así pues, sospechamos, que reconstituir un modo de investigación humanizada y creativa podría significar repensar también los modos de analizar, de comprobar y validar la interrelación de subjetividades, sus resultados y logros en beneficio de una transparencia en los procesos de desarrollo y construcción de conocimientos, así como una exploración de la tensión creativa que la generación de preguntas, percepciones y creaciones suscita.

## CREACIÓN METODOLÓGICA PROPIA: El generador didáctico

Desde un tratamiento artístico, analógico y bajo un paradigma "ecosistémico" (De La Torre, 2005) hemos confeccionado un modelo artesanal que busca mediante el humor y la labor intuitiva generar estrategias flexibles y abiertas con las que convertir la práctica en un juego<sup>57</sup> y la acción en una danza. Fruto de la revisión teórica, la metodología de investigación encierra un doble objetivo: validar nuevas

---

<sup>57</sup> Entendemos aquí juego en el sentido esencial del término como divertimento, en tanto que "acción y efecto de jugar" y en cuyo movimiento se da un encuentro de la experiencia humana y el ejercicio recreativo (Rae, 2012).

formas metodológicas para la creación construyendo una estrategia o modo que lo ponga en funcionamiento, y despertar la fluidez intuitiva y creativa mediante su uso como recurso en el contexto educativo. Su finalidad busca la activación de la cualidad intuitiva así como sus procesos. En esa dirección, la experiencia metodológica se basa en tres estados de juego esenciales:

- Estado **Q**: la interrogación o cuestionamiento inicial. Generación de preguntas imperfectas
- Estado **Wu**: La no acción en la aceleración de respuestas. Intuición, flujo y estado de silencio.
- Estado **Si**: La creación o descubrimiento de posibilidades.  
Fase de serendipias domésticas y solución.

El modelo que aquí proponemos intenta integrar de forma interactiva los componentes que conforman el proceso intuitivo y que se dan cita en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero que no siempre son visibles. Los estados anteriores se organizan como conjetura y se suceden en un movimiento ondulante en analogía a una corriente alterna, cuya magnitud y sentido puede variar cíclicamente. El docente será un facilitador de la relación entre la tensión creativa y el tiempo de la sesión, funcionando como un contenedor incluyendo lo que percibe y lo que no. Esta práctica del (SI), sugiere una acción cuya dinámica funciona a modo de generador, y será el propio docente quien se sitúe como instrumento principal para la activación de su mecanismo. Deliberadamente, el docente ha de concebirse como dispositivo de acceso, procurando la disponibilidad necesaria para lograr un fin no preestablecido, que desconoce y que no puede objetivarse previamente, pues su práctica caería de nuevo en la sistematización direccionada (corriente regular), intelectualizando su operatividad y desatendiendo la exploración del movimiento intuitivo.



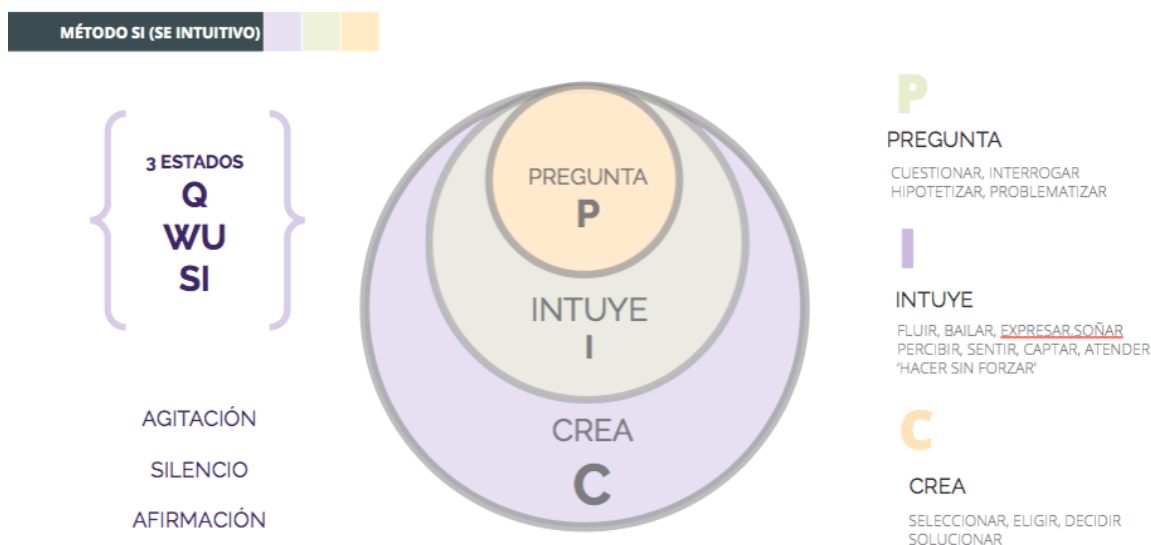


Gráfico 8. Método SI (SE INTUITIVO). Diseño de la autora (2013)

## ESTADOS DEL JUEGO METODOLÓGICO (Q-WU-SI) y sus interacciones P-I-C (PREGUNTA-INTUYE-CREA)


El juego metodológico tiene una representación vertical y otra horizontal. Por un lado la síntesis vertical responde a las tres acciones a realizar: preguntar-intuir y crear. Los tres momentos se experimentarán en las tres sesiones organizadas con una distancia entre ellas de siete días. A fin de provocar el estado de incubación, hemos observado tras lo estudiado que los intervalos temporales nos permiten relajar la actividad del pensamiento, pues nos ocupamos de otras actividades, y no siempre del problema a resolver, con lo que los tiempos de descanso y reposo, suponen un incentivo para preparar la 'no acción'. Y por otra parte, el juego conlleva un trazo en su horizontal que responde a la experimentación de tres estados de conexión, o momentos donde se suceden los cambios y mediante los cuales las emociones, sentimientos y humores así como las creencias o valores intervienen. Estos estados suponen una entrega del individuo en la totalidad de la

dinámica y concentran la conceptualización de la actividad. Así, en el estado Q se da la cuestión-problema, en el estado Wu la 'no acción' o silencio creador, y el estado Sí, la posibilidad o solución.

(P) ESTADO Q (**PREGUNTAR**): Cuestionamiento-Duda

Es el primer arranque de la propuesta, se inicia con el trabajo intelectual donde se pueden construir preguntas en búsqueda de una pregunta definitiva. Sin embargo, para hacerlo más abierto, en este caso de estudio, hemos decidido utilizar una estrategia de azar. Así pues, para provocar el juego, se pueden usar preguntas aleatorias de una baraja inventada y que reúne preguntas recogidas también al azar de personas desconocidas, que hemos recopilando durante el transcurso de la investigación. Así pues, la baraja compondrá un total de veinte preguntas de carácter impulsivo e informal. Esta baraja, llamada "Baraja de las preguntas imperfectas" funciona a modo de motivador con el que explorar la dinámica de la 'no acción'. En su operatividad, los participantes deberán guardar la pregunta y 'no responderla' bajo ningún concepto. Esta pregunta les acompañará durante las dos semanas siguiente hasta concluir la experiencia.

(I) ESTADO WU (**INTUIR**): Fluidez y conocimiento en práctica

 Hemos llamado al segundo estado 'WU'<sup>58</sup> debido a la esencia que guarda en su interior el carácter chino. Su significado refleja y sintetiza los requisitos necesarios para que la *intuición* pueda emerger de un estado mental a otro. "Sin" o "WU" es un encuentro con la facilidad. Su aceptación, únicamente posibilita al participante a deslizarse en su cotidiano "sin" intención. El objetivo que guarda el estado WU, es la de eliminar todo propósito de responder la pregunta entregada siete días antes.

El conjunto de requerimientos que la dinámica necesita supone un *acto de vaciado*, dónde *desaprendemos* y soltamos los viejos anclajes (creencias y valores) para liberarnos y permitirnos acceder a nuevas formas de conocimiento. De tal modo, el transcurso por este proceso incluye una *toma de atención* a nuestras 'estructuras sensoriales motoras' que juegan un papel fundamental en los modos de

---

<sup>58</sup> El significado original del término WU, es algo complejo de traducir, pues posee distintos matices en la lengua tradicional china la cual lo traduce como *bailar, persona, casa o negación 'sin'*. No obstante, aquí tomamos de referencia su sentido taoísta de 'sin esfuerzo', procedente de la era de Confucio, y que en ocasiones se une a otro concepto denominado Wei significado en su conjunto 'no acción'. Como señala el profesor y escritor Gary Zucav, la lengua china no utiliza un alfabeto semejante al de los idiomas occidentales. En chino, cada palabra es representada por un carácter o *ideograma* que es un dibujo o trazo. Los ideogramas no son simplemente símbolos abstractos, sino que visualmente reflejan el significado de la palabra que representan. Por ejemplo, en ocasiones dos o más ideogramas se combinan para expresar distintos significados. Así pues, 'Wu' significaría aquí "vacío" o "no-ser" (Zudav 2006, p. 17)

razonamiento (Slingerland 2003, p. 21). Lo que para Michael Polanyi (1996, en Slingerland 2003, p. 4) sería considerado 'conocimiento tácito' es para la *tradición oriental* una habilidad del conocimiento que permite capturar lo esencial y ponerlo en práctica. Por ello, utilizamos aquí el termino WU, para focalizar en el *estado de fluidez* por el transitamos en los espacios de 'no acción', donde la recepción y la creación se unen en un todo, y mediante el cual es necesario sostener la no intervención (ausencia de resistencia) para que los hechos se sucedan de *instante en instante*.

En este sentido, para la tradición china, en lugar de predominar un conocimiento teórico seguido de un orden establecido que dejaba atrás el mundo de los fenómenos, los chinos enfatizan en un tipo de conocimiento que participa del mundo mediante 'el acto'. Así pues, como señala Slingerland (2003, p. 4) las habilidades mentales que se ocupan del conocimiento en la práctica, no deben ser entendidas como un proceso de *razonamiento abstracto*, sino como una actividad que es fundamentalmente *performativa* y que en su consecución se obtiene un resultado práctico. Así pues, como sostiene el autor, esta forma de poner en práctica el conocimiento se manifiesta como una habilidad, pues su actividad canaliza el esfuerzo y mejora la fluidez. Por ello, era considerada por los antiguos chinos "el alcance de la maestría", entendida aquí como un conjunto de prácticas que permiten re-estructurar tanto las *percepciones* como los *valores* establecidos (p.4) en un *continuum*.

De tal modo, dado la implicación del cuerpo en la dinámica intuitiva y en su potencial para generar un *aprender haciendo*, consideramos que la *actividad artística* es un vehículo importante para el desarrollo de la intuición. De tal modo, el proceder de las tareas artísticas (en su abanico de lenguajes) permite que los estados de *vaciado* mencionados sean participes, sosteniendo el acceso a la exploración de la realidad, al tiempo que permiten indagar en los escurridizos rincones de la mente. Y como consecuencia, nuestra mirada se amplía. Ahora bien, en este *aprender haciendo* hay implícito un *desaprender experimentando*, en cuyo movimiento la mecánica intuitiva se activa y es fundamental.

#### (C) ESTADO SI (**CREAR**): Afirmación/posibilidad y decisión

En la fase final del trayecto de la experiencia, el participante adquiere el empuje necesario para tomar la decisión y escoger. El momento de elección y satisfacción de tomar una decisión vendrá acontecido sin esfuerzo. Por ello, para este tipo de experiencia incorporamos el uso del cuerpo y diseñamos una practica meditativa

en movimiento (Thich Nhat HanH, 2009) en la cual, todos los participantes, el ambiente y los acontecimientos externos serían sincronizados a través de la escucha atenta del cuerpo, su movimiento y la concentración mental. De manera que el estado propicio para la adquisición de nuevas posibilidades vendría dado por el compromiso 'disciplinado' de ser/estar en un tiempo presente o como explicaría Thich Nhat HanH (2009, p. 42) "una atención mental que es la vida de la conciencia: la presencia de atención mental significa la presencia de la vida".

Así pues, en ese instante 'vital' se dispone el participante a la creación, dónde lo vivenciado se concentra para ofrecer una respuesta sólida que acompañe la experiencia sirviéndole de solución a la pregunta inicial elegida por azar en la primera sesión. Es importante, que el participante, no sepa en ningún momento que está respondiéndose a sí mismo y que, con ello, cerrará el círculo creativo. De modo que la confirmación de escoger vendrá dada por un *sentimiento* de 'ahora' rotundo que le permitirá al participante experimentar el instante creador. Si el participante se viera coaccionado, intimidado, atemorizado, apatizado o avergonzado ante la práctica, sólo en este caso, podría intervenir mediante nuevas estrategias de azar (disertaciones, denotaciones, conflictos, para provocar el movimiento. De manera que el facilitador podría, bajo los mismos principios que fundamentan la actividad, funcionar como un 'interruptor' de la dinámica. En este sentido, el docente, como agitador, se convierte en instrumento creativo en cuya acción, sugerencia o táctica no sólo acompañará el proceso sino que producirá con su gesto una enseñanza encarnada (Lawrence, 2012). De modo que el concluir de la experiencia supondría la obtención del aprendizaje como fenómeno (Maturana, 1998).

## LA DIDÁCTICA NO DIDÁCTICA

En este punto la didáctica pasa de ser una estructura sólida basada en la programación de contenidos y objetivos razonados que buscan la obtención de resultados a una acción abierta y elástica, cuya dinámica se sostiene sobre una estructura líquida y que fomenta la obtención de experiencias con el fin de mejorar la capacidad creativa. En este sentido, la actividad se traduce como un juego de azar, en cuyos cimientos están los temas a tratar y sus preguntas motoras, pero que no constriñen su movimiento, pues las decisiones se acometen en el directo de la acción. El docente se convierte aquí en un transformador y agitador del conocimiento en cuya acción se permite convertir lo rígido en flexible y mudar lo fijado (patrón repetitivo) en un acto espontáneo, interactuando no sólo

con los participantes sino consigo mismo y con el contexto. Así pues, el conductor de este movimiento generador se predispone como un encendedor de la apertura a transformaciones.

Dicho procedimiento o metodología creativa, Sé Intuitivo (o la práctica de Sí), se ejecutará mediante un movimiento que se engendra en espiral y se contiene de forma circular, pudiendo producir un subconjunto de espirales en relación a las fases no determinadas del proceso. Esto significa que el propio transcurrir de la primera espiral pueda provocar otras internas a cada etapa del proceso, cuyo movimiento reinicie circularmente un hacer y rehacer continuo. Su aplicación supone que la integración de cada fase mantenga un movimiento o duración (Bergson) continua, en tanto que fluida y que permita los cambios de dirección, en cuya sorpresa el acceso a estados del individuo usualmente menos entrenados, como los estados de silencio o de naturalidad (de no aferramiento al pensamiento ni al juicio), puedan fomentar las fases de incubación e iluminación del proceso creador. Para ello, se hace uso de la estrategia de ilusionismo, en cuya acción el participante no sabe lo que va a ocurrir; aún decidiéndose la siguiente actividad, no puede predecir si ésta cambiará improvisadamente o no.

Este juego de opuestos, propone una integración de la libertad como principio de acción, provocadora de una didáctica no planificada, ni guionizada. Sin embargo su contención y dominio, que no control, será sostenida mediante el lenguaje estratégico y técnicas de movimiento lúdico utilizadas y extraídas de un abanico de posibles: un conjunto de recursos, dinámicas y tácticas, que están previamente construidas pero que se deslizan intuitivamente en relación a cada uno de los instantes a vivenciar. De esta manera, la práctica se orienta como una acción flexible, de atención plena, y su movimiento se asemejará al de una coreografía.

Por tanto, su puesta en marcha integra el cuerpo y los estados de atención consciente, así como la ejercitación de una respiración fluida y de humor simpatizante, confrontando la facilidad versus la dificultad y la flexibilidad versus la rigidez, de manera que se indague en la profundidad de los estados de flujo propios del proceso creador y convirtiendo la actividad educativa y su didáctica en una danza colectiva. La metodología propone una exploración que se lleva a cabo en un continuum durante la experiencia completa. Su proceso es iterativo, de carácter circular y en base a una espiral evolutiva, en el sentido de 'dentro hacia fuera' , dónde dentro está el sentir y fuera el percibir. Por consiguiente, la elaboración de preguntas, la escucha activa en combinación con los estados de

silencio, de contemplación y los estados de “atención a secas” (Suzuki, 1995) forjarán parte de la dinámica. Mediante visualizaciones, imaginaciones en movimiento, expresiones colectivas, rituales danzados y una práctica de la no acción se constituirán los ingredientes esenciales de nuestro proceder metodológico. Una posible comprensión de la dinámica intuitiva, se puede observar en el siguiente gráfico.

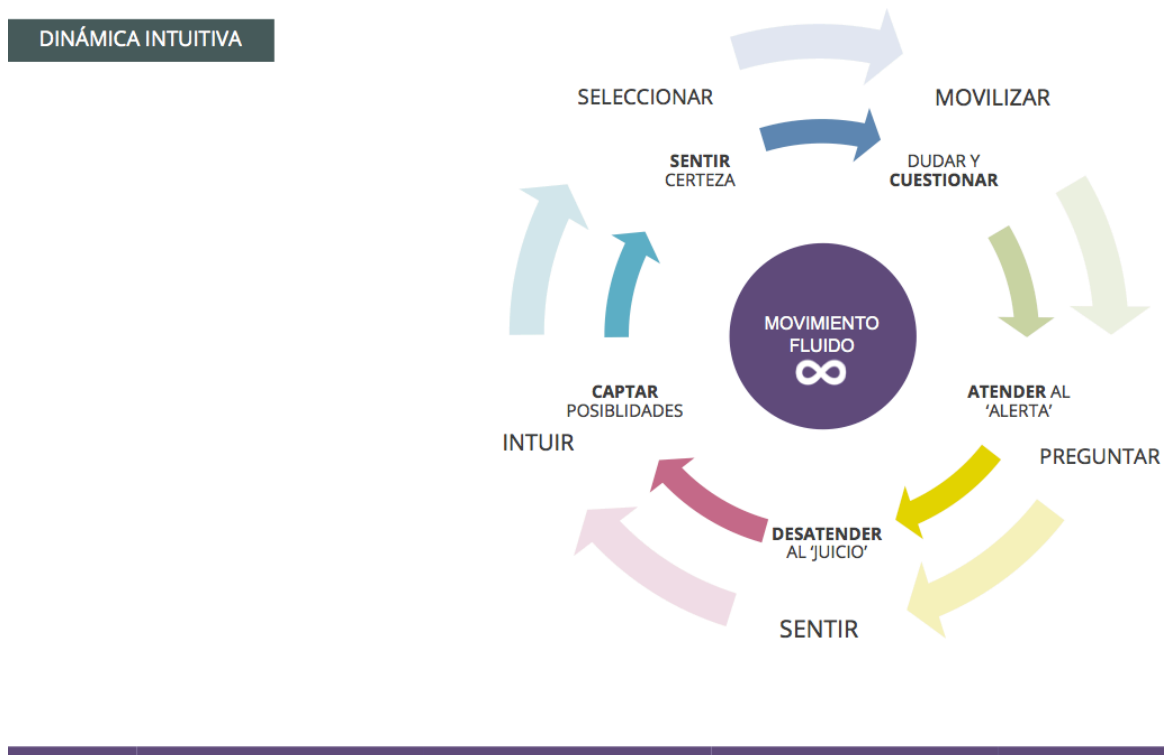


Gráfico 9. Ciclo de SI. Dinámica y movimiento de los estados

## OBJETIVOS

Los objetivos responden a varias preguntas-problema que hemos ido mencionando con anterioridad: ¿qué habilidades necesitan los docentes para integrar la intuición en sus procesos de enseñanza y re-aprendizaje? y más importante aún ¿cómo podemos reconocer nuestras intuiciones? o ¿cómo podemos aprender a desaprender?

Para ello, primero elaboramos un listado de los objetivos ideales que se presentaban como deseos para emprender la experiencia. Sin embargo, debido a

diferentes dificultades de tiempo, espacio y financiación, estas intenciones iniciales no pudieron desarrollarse en su magnitud, pero sirvieron como valioso mapa de búsqueda y como apoyo para el establecimiento de los objetivos principales. Así pues, las metas finales se resumen en:

- Ampliar la relación entre necesidad y aportación en el marco de la didáctica creativa mediante el uso de las emociones y el sentir. Esta intención implicaría utilizar las emociones y los sentimientos en la práctica, tanto del docente como de los participantes.
- Recuperar la confianza en la intuición y experimentar el fluir creativo. Para ello sería necesario primero reconocer los estados personales de autoestima y empoderamiento mínimos para la fluidez creativa.
- Organizar y gestionar el conocimiento sin constreñirlo ni hermetizarlo, tomándolo como pedal de arranque pero sin cerrar su enseñanza.
- Ampliar la conceptualización de la co-educación, así como el reconocimiento de la relación entre el saber y el conocer, entre enseñar (dar) y el aprender (recibir) y su interrelación mediante la redefinición de los conceptos clásicos.
- De-construir las dinámicas autoritaristas que nos mueven hacia jerarquías de poder establecidas sobre los perfiles y sus roles, el saber y sus conocimientos, así como explorar nuevos caminos de aplicaciones creativas que emergen en los nuevos entornos de aprendizaje.
- Reflexionar sobre el ego-docente y el ego-recipiente, para observar que el participante-aprendiz puede proponernos otras formas de comprender, procesar la información y recuperar la motivación en las dinámicas de grupo. Esto supone reconocer y cuestionar las posiciones o jerarquías del saber, así como las creencias y valores que co-construimos.
- Practicar nuevas fórmulas de diseñar itinerarios curriculares, así como acciones evaluativas significativas y divertidas que puedan ayudar a las nuevas generaciones a integrar el conocimiento con la práctica.
- Mejorar la actitud creativa desde la persona, reconociendo patrones, identidades, y generar irrupciones para fomentar la creatividad en la acción.
- Recuperar los espacios como habitáculos que nos inviten a explorar sus posibilidades, atendiendo a su cuidado para fomentar la sensibilidad perceptiva ante las informaciones que los entornos incluyen.

- Ejercitar el cuerpo, como vehículo de nuestra práctica, entendiendo su complejidad, y observar la relación entre pulso, ritmo y desplazamiento de la corporeidad a fin de mejorar la salud física y la capacidad intuitiva vinculada a los estados corporales. Explorar las tareas artísticas como vehículo para fomentar la confianza en la intuición y sus procesos.

Como hemos mencionado, teniendo en cuenta los factores logísticos de tiempo y espacio previstos para la realización de la experiencia, tales objetivos ideales debieron ser parcialmente acotados. Pese a tal circunstancia, hemos querido definirlos igualmente como fuente de posibles líneas de investigación futuras y como propósitos que nos han influenciado asimismo a la hora de analizar la experiencia.

No obstante, debido a la premura de las sesiones y la cuantía de participantes, finalmente y de forma realista destilamos de lo anterior una serie de objetivos específicos que se fijaron como esenciales para abordar la experiencia organizada. Estos objetivos se concentraron y sintetizaron en los siguientes puntos:

- Experimentar un 'no plan' 'sin forzar' el logro de resultados
- Indagar en el azar creativo explorando una estrategia adaptativa de 'no plan' a modo de programa líquido
- Profundizar en el tema de la intuición práctica y creadora
- Revisar y de-construir conceptos para ahondar en sus significados
- Comprender la automatización de nuestras percepciones y desaprender rutinas o roles dentro del contexto educativo
- Observar el cuerpo físico y explorar su capacidad receptora de información
- Explorar en la generación de sorpresas y observar la motivación intrínseca ante los estados de asombro.
- Aplicar leguajes artísticos en el proceso y vislumbrar la complejidad creativa
- Proponer tácticas y procedimientos basados en las estrategias de juego para provocar sorpresas e intuiciones creadoras
- Indagar en el uso de la intuición en los procesos de selección, elección y toma de decisiones creativas



## 7.2.2-DISEÑO DE LA EXPERIENCIA: 'SE INTUITIVO' (SI)

Para mostrar el estudio realizado, trataremos de de-construir las partes de la experiencia realizada con vistas a ofrecer una perspectiva reflexiva, al tiempo que evolutiva, que evidencie la complejidad de su proceso así como la reformulación de algunos de los conceptos de la práctica intuitiva. Como hemos apuntado, en primer lugar se elaboró un mapa conceptual a fin de estudiar los posibles temas y subtemas de trabajo, así como la distribución del tiempo y los bloques de conocimiento que podríamos analizar teniendo en cuenta que no sabíamos cómo se desarrollarían las sesiones ni el grupo del que dispondríamos finalmente. Por tales motivos, y en vistas a no anticipar ni sistematizar la didáctica, elaboramos previamente una ruta con el objetivo de experimentar otras formas de practicar el conocimiento en la acción.

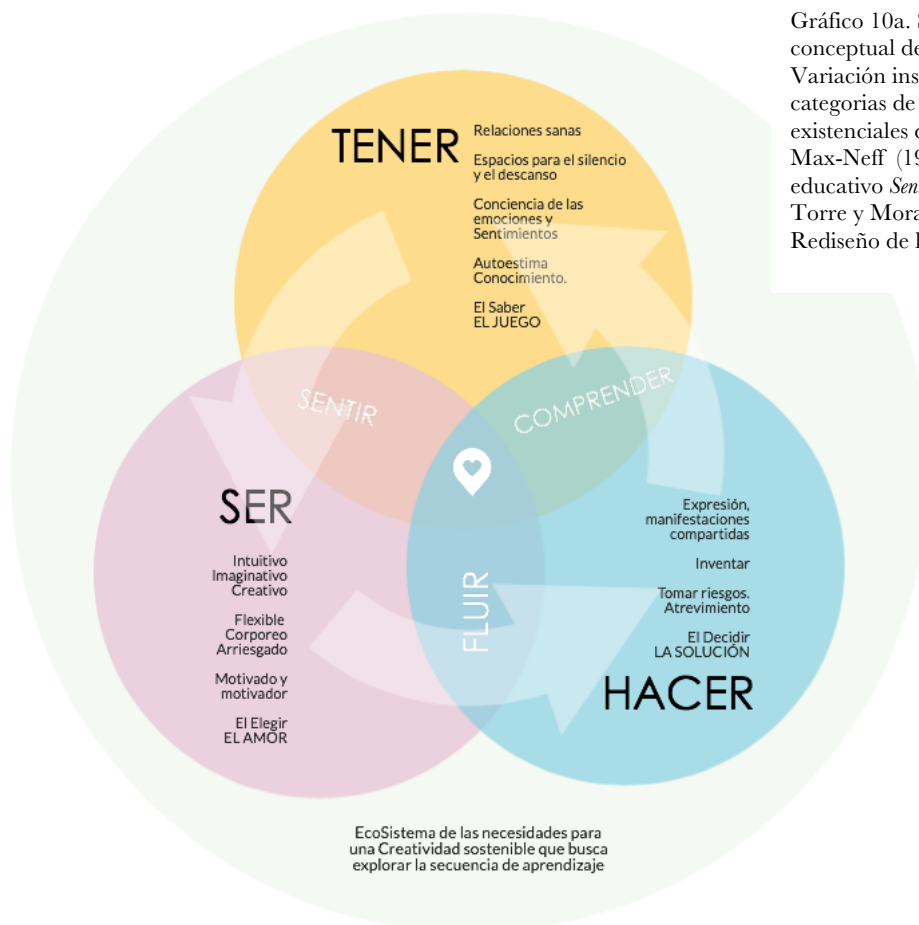


Gráfico 10a. Síntesis conceptual de la experiencia. Variación inspirada en las categorías de necesidades existenciales del modelo de Max-Neef (1986) y el modelo educativo *Sentir-pensar* de De la Torre y Moraes. (2005) Rediseño de la autora.



Gráfico 10b. Propuesta de exploración. Diseño y elaboración de la autora (iconografía de libre elección on line en *piktochart.com*)

## ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES

Siguiendo la metodología de la investigación-acción, hemos prediseñado una serie de propósitos y posibles actividades acordes al tema de exploración. Sin embargo, dicha elaboración se cuestiona y se plantea como mapa que puede ser modificado en el instante de la práctica. Así pues, adjuntamos una infografía a modo de *hoja de ruta* para comprender el ejercicio previo de la confección de la estrategia didáctica e ideación de la experiencia. No obstante, como venimos apreciando, dicha elaboración se comporta como una cuerda elástica, en la cual se plasman las intenciones que necesitarían ser abandonadas posteriormente para aplicar el método a evaluar, dónde los propósitos son la excusa, pero no un anclaje y por tanto, deberán ser flexibles para que el proceso intuitivo-creativo pueda darse. De esta manera, en el siguiente mapa, exponemos tres secciones fundamentales que confeccionan la búsqueda de la dinámica: motivación, marco de acción y finalidad. Sin embargo, a fin de activar el cuerpo y observar el proceso artístico y sus implicaciones con la práctica intuitiva, cada uno de dichos apartados se entiende cómo una preparación y no como una consecución. Es decir, se establecen como estímulos para su abordaje, pero no como metas para su logro. En este sentido, la propuesta final se establece como una ruta de viaje, donde el proceso se convierte en la máxima a explorar y cuyos caminos pueden modificarse conforme la marcha. Dicho mapa, representa junto a sus interrogantes, búsqueda y preguntas, la brújula de la experiencia que, sin ceñirnos, nos permite acceder a la fluidez creativa en el presente.

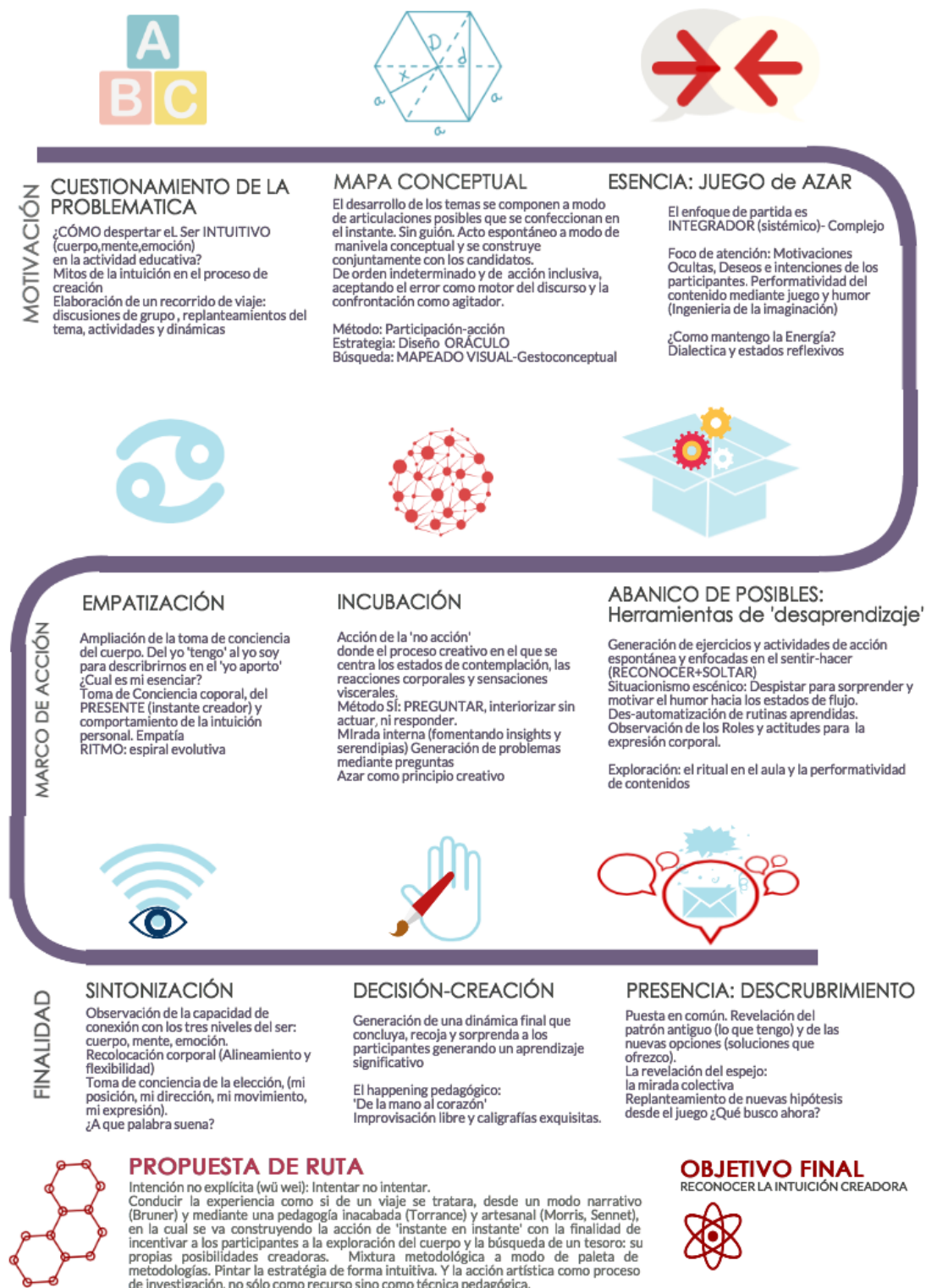


Gráfico 11. Ruta imaginaria del recorrido (a modo de cuerda elástica) dónde se enlazan; motivaciones, actividades y búsquedas posibles.

## ABANICO DE POSIBLES

En este subapartado nos detenemos en el concepto 'abanico de posibles' pues consideramos que es importante definir su creación. Con el fin de elaborar una actividad elástica pero con recursos que nos lo permitieran, imaginamos un conjunto de posibilidades combinables y que pudieran servir de 'atrezzo' para generar incluso nuevas dinámicas en el momento de la acción.

Así pues, con el objetivo de fomentar un modo fluido y flexible de explorar la espontaneidad y la improvisación en la acción docente, pero atendiendo a su vez a unas variables de análisis, decidimos que en lugar de centrarnos en las estrategias nos centraríamos en los accesos que las permiten. De tal forma ideamos un desplegable de posibles maniobras de las que haríamos uso, pero sólo en la situación presente que pudiera darse y tras haber intuido, percibido y sentido, el clima, ambiente y a los participantes. Así, los participantes y el espacio-contexto serían tomados en cuenta también como agentes de creación de la actividad. La analogía con la que trabajamos en el diseño podría ser similar a componer una 'caja de herramientas, una 'maleta de mago', o un 'armario de atrezzo'. Esas metáforas, deberían ayudarnos como referencia didáctica para incorporar material y recursos suficientes que pusieran a jugar la intuición. Se diseñaron distintos conceptos, juegos y dinámicas que pudieran valernos como recursos para activar el propósito de estudio.

- Juegos de azar, de roles, de parejas y escenificaciones: la baraja de preguntas creativas, díadas de ases, rituales danzados.
- Ideación de ejercicios corporales: círculos sagrados, caminatas, sacudidas,
- secuencias de temperatura o coreografías de relajación.
- Diseño de posibles actividades plásticas; caligrafías, cartografías, murales y paisajes imaginarios, mapas, collages/decollages existenciales, etc.

Sin embargo, muchos de estos recursos no llegamos a utilizarlos en la práctica, pues una de las premisas fundamentales era no prefijar ni imponer el curso de la experiencia. La construcción del programa era, en cierto sentido, inexistente; lo que realizamos previamente fue el diseño de un mapa temático por el que se podrían establecer distintas rutas de exploración, a modo de video juego, en cuya narrativa se iba construyendo la acción. Cada una de las puertas por las que entrábamos nos llevaría antes o después a algunos de los puertos establecidos, pero no sabíamos y no podíamos establecer un resultado final como objetivo fijo, pues eso estaría condicionando la práctica y alejándonos del instante presente.

Presentamos aquí un ciclo de trabajo para mejor orientación pero advertimos que el contenido fue rellanandose conforme la marcha en el fluir de la experiencia.

NUMERO DE SESIONES (Espacio-Tiempo) Total 18h 15h de desarrollo-restando descansos 13h óptimas	DESEOS OBJETIVOS Y ACCIONES REALIZADAS	CONTENIDO Y ACTIVIDADES (Temas/subtemas que finalmente se desarrollaron)
<b>S0</b> Información/1H Convocatoria y Expectativas Sala externa (Utopic School)	Informar a los convocados de la experiencia del proyecto “Sé intuitivo (Beintuitive fue el nombre diseñado para su comunicación)” Motivar y cuestionar los métodos educativos tradicionales Plantear la propuesta de exploración Entregar un cuestionario de evaluación inicial (Q1)	Independientemente de su asistencia final, se les preguntó a todos por igual, frente a la cámara cual era su <i>expectativa</i> al responder a la convocatoria  A los participantes que no asistieron se les entregó por email el cuestionario inicial (Q1)
<b>S1</b> ¿Qué tengo?- Juego /5h Descanso de 25 min. Facultad de Educación (UCM)	Desvelar las reglas establecidas y mostrar la dificultad para cambiarlas  Descubrir con el juego los recursos que tenemos mediante reglas generales  Explorar desde la dialéctica, los bloqueos que nos impiden transformarlas instantáneamente  Experimentar el juego de las preguntas creativas	Presentaciones comunes: participantes y facilitadora  Explicación del tema desde un enfoque tradicional: clase magistral (estilo docente- autoridad)  Discusión de grupo-reflexión crítica sobre el tema- confrontando las respuestas de los participantes y dibujando un mapa común.  El facilitador como ‘agitador’ Performances y <i>performatividades</i> Inversión de roles ( <i>roleplay</i> docente).  Introducción a la dinámica del cuerpo en <i>movimiento-relajación</i> (sin sonido)  Introducir la práctica de la <i>no acción</i> en la toma de decisiones: -el juego de las preguntas imperfectas (Baraja de azar)
<b>S2</b> ¿Qué Soy?- Amor/ 4H Descanso de 25 min. Facultad de Educación (UCM)	<b>Discutir</b> los principios de la empatía, la motivación, su relación con el ‘deseo’ y su relación con el fluir para mejorar la capacidad de flexibilidad  <b>Ampliar</b> la capacidad sensitiva y de autoconfianza en la esencia personal (la relación talento-	<b>Discusión</b> grupo-reflexión de la nomenclatura y comprensión verbal  Breve observación de los estados de <i>silencio mental</i> en la dinámica de movimiento (relajación): con sonido grabado  Práctica de <b>crítica-reflexiva</b> al propósito del deseo-la motivación

	<p>dones).</p> <p><b>Observar</b> la relación del 'yo' con el otro, y el 'no juicio' frente al otro (el no yo).</p> <p>-<b>Practicar</b> herramientas basadas en la respiración y manejo de la ansiedad para la <i>no acción</i> para la comprensión del mecanismo del aprendizaje implícito</p>	<p>e-go (por mi, para mi y de mi) vs e-co (por otros, para otros y con otros)</p> <p>Hacia el <i>cuerpo intuitivo</i> (agitación): caminatas-quietud-sacudidas Juego de parejas y dinámica corporal (confianza y fluidez)</p> <p>-Meditar en los <i>intervalos</i> (WU) de tiempo entre sesión y sesión el propósito de mi deseo sin responder a su pregunta</p>
<p><b>S3</b></p> <p>¿Qué Aporto?- Solución Facultad de Educación (5H) Descanso de 20 min (UCM)</p>	<p>-<b>Observar</b> como se comporta la resistencia y como utilizarla como aliado frente al miedo al cambio</p> <p>-<b>Explorar</b> el comportamiento del cuerpo ante el azar y la espontaneidad (fluir) frente al miedo a la incertidumbre</p> <p><b>Sintonizar</b> con las preguntas creativas y recuperar lo sentido (sentir-pensar) y ampliar la respiración consciente</p> <p><b>Ampliar</b> la mejora en la toma de decisiones intuitivas-creativas frente al pensamiento directivo-automatizado</p>	<p>-Ejercicio de confrontación y encuentro con el enfrentamiento creativo. Ritual de resistencias</p> <p>-La dificultad de <i>no responder</i> (WU).</p> <p>La <i>expresión del movimiento</i> espontáneo y la improvisación libre del cuerpo en movimiento. Práctica del <i>acto de elección</i>, la atención, la escucha y la respuesta creativa.</p> <p>Recursos: Caligrafías o collages, decollages, expresiones danzadas, rituales danzados, pictóricos</p> <p>ACTIVIDAD INTENCIONADA. Recuperar la pregunta escogida en la 1ª sesión (Preguntas imperfectas) y comprobar si la <i>palabra</i> transcrita responde a la pregunta imperfecta y desvela lo que se tiene que mejorar.</p>
<p><b>S4</b></p> <p>Reflexión de cierre Autoevaluación grupal (2H) Facultad de Educación Anexo- UCM</p>	<p><b>Revisar</b> lo observado, explorado, consultado, estudiado, practicado, etc.</p> <p><b>Responder</b> el cuestionario final (Q2) y dar una valoración individual así como grupal</p> <p>-<b>Extraer</b> de cada participante una palabra o conjunto que califique la experiencia</p>	<p>-Entrega de un cuestionario de valoración</p> <p>-Evaluación-dialéctica de la experiencia y transmisión de la emoción sentida en el proceso.</p> <p>-Mediante la libre elección ofrecemos la posibilidad (libre) de cerrar la experiencia con una palabra y una imagen.</p>

Gráfico 12. Tabla de conetidos y objetivos hipotéticos. Basada en los principios de la investigación acción. Sin embargo, hemos de resaltar que muchos de los espacios fueron establecidos y rellenándose conforme el recorrido de la experiencia.

## CICLO DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: EL 'NO PLAN'

La experiencia se desarrolló en tres sesiones, cada una de las cuáles guardaba una pregunta palanca para la exploración y un tema de trabajo. La propuesta trató de hacer un recorrido por aquellos conceptos que intervienen en el cuerpo intuitivo y a los que Maturana (2003) definió como 'los fundamentos olvidados del ser humano': el Amor y juego. En este sentido, para poder adentrarnos en el proceso creativo, aceptando nuestra capacidad intuitiva y contemplando el cuerpo en su relación con los afectos, había un factor que debíamos trabajar primero: el humor. En este concepto se recogían ambas polaridades del afecto, el juego y el amor. Así pues, por un lado tendríamos el humor como afecto, como capacidad de encuentro con uno mismo y con el otro, capaz de fluir y empalizarse. Y por otro, tendríamos el **humor como juego**, el sentimiento lúdico de atracción, donde se toma la dificultad como broma y es capaz de reírse de sí mismo. Este inicio nos acercaría a la esencia del juego, con el fin de facilitar la pérdida de rutinas y de ahí a nuestra manera de relacionarnos con el espacio, con los demás, con el otro y en grupo.



Gráfico 13 . Marco conceptual del desarrollo de la experiencia (Brújulas)

## SESIONES

La experiencia de aprendizaje 'Sé Intuitivo' se realizó en febrero de 2013 en la Facultad de Educación de la UCM, desarrollándose a lo largo de cinco encuentros. En primer lugar, una primera sesión de arranque y de información a la que hemos llamado S.0 con una duración aproximada de 2 horas. Después, tres sesiones de desarrollo enfocadas a la realización de la experiencia y organizadas de forma semanal a las que identificaremos como S.1, S.2, S.3, realizadas de forma consecutiva los viernes 1, 7, 14 de febrero de 2013. Y finalmente, una última sesión de recogida de datos y autoevaluación, que supuso el cierre de la experiencia completa y a la que hemos llamado S.4. La duración de las cuatro sesiones se desarrollaron en un tiempo óptimo-real de cuatro horas cada una, componiendo así un total de doce horas lectivas.

## CONFECCIÓN DEL GRUPO

Tras elaborar un primer borrador de la experiencia, su metodología y posibles actividades, desarrollamos un mapa de los criterios de selección de los participantes, lanzando una convocatoria abierta vía redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn, blogs, boletines de arte y varias plataformas de comunicación) así como un envío de correos electrónicos a varios centros de estudios con el fin de captar participantes para la investigación. Así pues, se diseñó un comunicado que se difundió por las redes como 'convocatoria de investigación', exponiendo el carácter experiencial de la vivencia y de disposición abierta a profesionales de la enseñanza (en todos sus rangos y categorías). Los únicos criterios de selección que se establecieron marcaban un rango de edad y una paridad entre hombres y mujeres, y precisaban tres aspectos:

Ser profesional de la enseñanza en cualquiera de sus niveles, cargos, dedicación o área, en activo o no.

- Hombres y mujeres de entre 25 y 55 años.
- Con o sin experiencia previa en expresión corporal o dinámicas de cuerpo

A tales comunicaciones nos contestaron personalmente 40 profesionales para solicitar información, y fueron convocados para una entrevista colectiva y evaluación del perfil. Gestionamos un encuentro abierto, organizando una sesión de arranque (S.0) para exponer algunos objetivos generales y la finalidad de la investigación. Sin embargo, intencionalmente no especificamos la metodología, ni ofrecimos ningún programa, ni cronograma detallado. Este aspecto respondía a uno de los objetivos generales: observar si la sorpresa del itinerario, donde el azar



funcionaría como principio motor, podía ser de utilidad a modo de acción artística, sirviendo así de vehículo para la motivación y el despertar intuitivo.

El cometido de la S.0 era este preaviso de que no ofreceríamos ningún programa deliberado, ningún cronograma de actividades previo, por ser uno de los factores que deseábamos evaluar. Sin embargo, y cómo dato que complicaba la constitución del grupo, sólo siete pudieron asistir a la entrevista y sólo cuatro de ellos, por compatibilidad laboral, pudieron inscribirse finalmente a la experiencia. A pesar de ello, otras ocho personas nos confirmaron su participación vía correo electrónico y dimos por cerrado el grupo con un total de trece participantes. Sin embargo uno de ellos abandonó la investigación y el grupo definitivo quedó integrado por doce participantes, que son a los que presentaremos seguidamente y al que llamaremos G12<sup>59</sup>.

Mostramos aquí una relación de los participantes:

#### Grupo G12



**ANA HUEDO**  
Doctora en Bellas Artes  
Docente en EA



**ANA SERRANO**  
Terapeuta artística  
Docente en EA



**MANUEL AGUILAR**  
Psicólogo Clínico  
Coach Deportivo  
Formador de Formadores



**LAURA**  
Profesora de Arte  
Dramático y voz



**CHARLY**  
Formador y Estudiante  
de Magisterio



**ARACELI**  
Profesora de Infantil



**MARTA GARCÍA**  
Técnica, coordinadora de  
formación y Formadora



**BEATRIZ**  
Bibliotecomista  
Profesora y Formadora



**DAVID**  
Animador sociocultural  
y Formador



**RAMON**  
Coach, Consultor  
Profesor de Infantil y  
Formador de formadores



**ROSA**  
Profesora de matemáticas  
de Secundaria



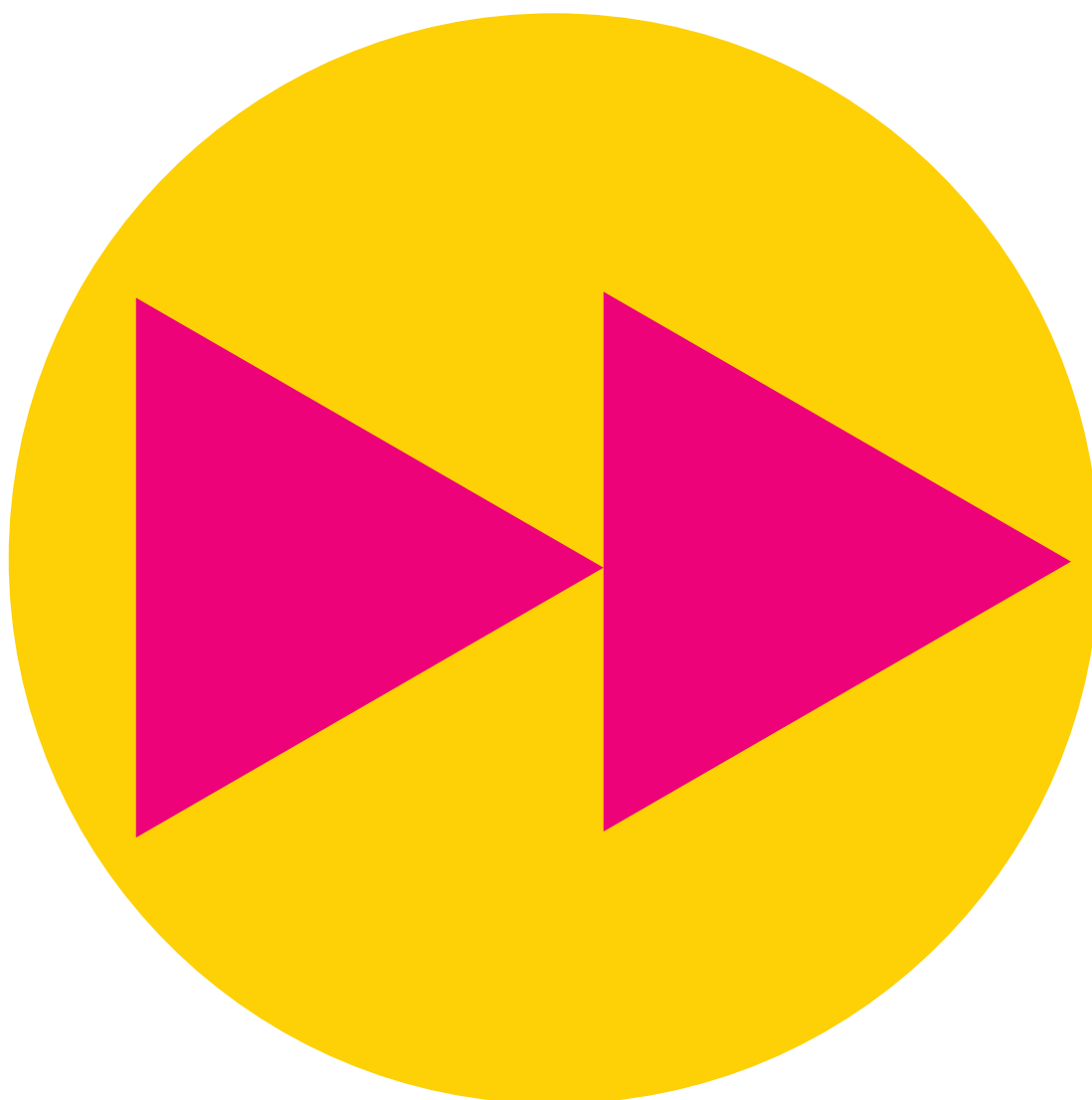
**JUAN**  
Docente de Educación  
Innovador Educativo

Gráfico 14. Cuadro de participantes. Fotografías de la autora.

<sup>59</sup> No obstante, el proceso para recoger los testimonios previos de todos los candidatos en su totalidad se complicó y por tales motivos no podemos mostrar audiovisualmente a todos los participantes exponiendo su curiosidad y expectación. Debido a ello, fue necesario recoger por escrito las expectativas pendientes y en espacios fuera del horario establecido.

8

# **ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA EXPERIENCIA E INTERVENCIÓN METODOLÓGICA**



## 8.1-DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS

¡El camino, en efecto, no existe!  
Friedrich Nietzsche (1972) en *Así habló Zaratustra*  
III parte “Del espíritu de la pesadez”

El análisis de la experiencia es de tipo cualitativo, y se apoya en varios modelos de investigación-acción, en los que se establece una enseñanza estratégica constituida por la acción y la reflexión, como los de Kemmis (1989, en Latorre 2008, p.35), en cuya dinámica ambas dimensiones se interrelacionan. Sin embargo, el análisis recurrirá a modelos adaptativos que permiten la organización de una planificación abierta o inacabada (John, 2002).

De manera que en la línea de las investigaciones del profesor Peter John (2002, p.113-116, 2006), de la Universidad de Bristol, cuyos estudios sostienen que sigue existiendo un modelo predominante en el ámbito de la investigación educativa centrado en la planificación docente, proponemos un análisis cualitativo dónde uno de los aspectos relevantes a observar será justamente la negación de un plan ‘lineal’ en nuestra estrategia de acción.

Peter John (2006, p. 2) sostiene que los modelos dominantes, tanto en la investigación educativa como en la *formación de formadores*, cuyo desarrollo suele empujar a los *docentes*, y a su vez a los *aprendices de profesores*, a seguir una intención preestablecida dentro de la planificación didáctica, pueden *oprimir el logro de resultados procediendo bajo* un pensamiento lineal y elaborando una programación que “no tiene que existir necesariamente”. Para el profesor, esta perspectiva dominante se impone racionalmente y constituye un ‘plan’, cuyos objetivos responderán a una estructura sólida mediante la cual se confeccionará un programa, de manera que su ejecución puede quedar supeditada a la obtención de un tipo ‘restringido’ de resultados. Esta modalidad de ‘valor al logro’ toma la planificación como *producto*, mientras que por el contrario, la atención al *problema de la planificación* debería ocuparse del *proceso*. Por ello, la elaboración de planes adaptativos que integren la complejidad docente y sus ambientes puede premiar la experiencia vivenciada. Así mismo, la capacidad de maniobrar de forma consciente y fluida en el transcurso de este tipo de didáctica responderá a una ocupación en el proceso en lugar de una preocupación por el resultado.

En este sentido, la propuesta empírica que nos disponemos a analizar contemplará, por un lado, el marco teórico en el que nos amparamos y por otro, tendrá en cuenta el paradigma anteriormente descrito, manteniendo un *compromiso con la complejidad* y los valores de los modelos educativos de *sentirpensar* ( De la Torre y Moraes, 2005) así como de *pensamiento creativo*.

Como hemos apreciado anteriormente en el diseño de la experiencia, uno de nuestros objetivos principales consistía en indagar el azar creativo, permitiendo que el espacio lúdico que se conforma en el ambiente del aula fluyera junto con nuestras estrategias didácticas. En este sentido, la experiencia diseñada y realizada debe tomarse como un *laboratorio de discusión* y creación, en cuyo desarrollo los acontecimientos se funden con las intenciones, inevitables éstas en la mente investigadora, componiendo un nuevo contexto en continuo aprendizaje. Así pues, en contraposición con los modelos dominantes de planificación docente, nuestra propuesta trata de comportarse como una intervención en cuya actividad se fomenta el juego y el azar, elementos de la familia de la investigación basada en las artes. Sin embargo, no por ello han de ser sus evaluaciones menos rigurosas, por lo que trataremos de acompañar el análisis con una mirada crítica-reflexiva. Por todo ello, trataremos de incidir en este análisis en la apreciación y reflexión sobre las tendencias que se generan, a su vez, durante la experiencia.

Para hacer un seguimiento del proceso de análisis adjuntamos un gráfico con la línea temporal del desarrollo:

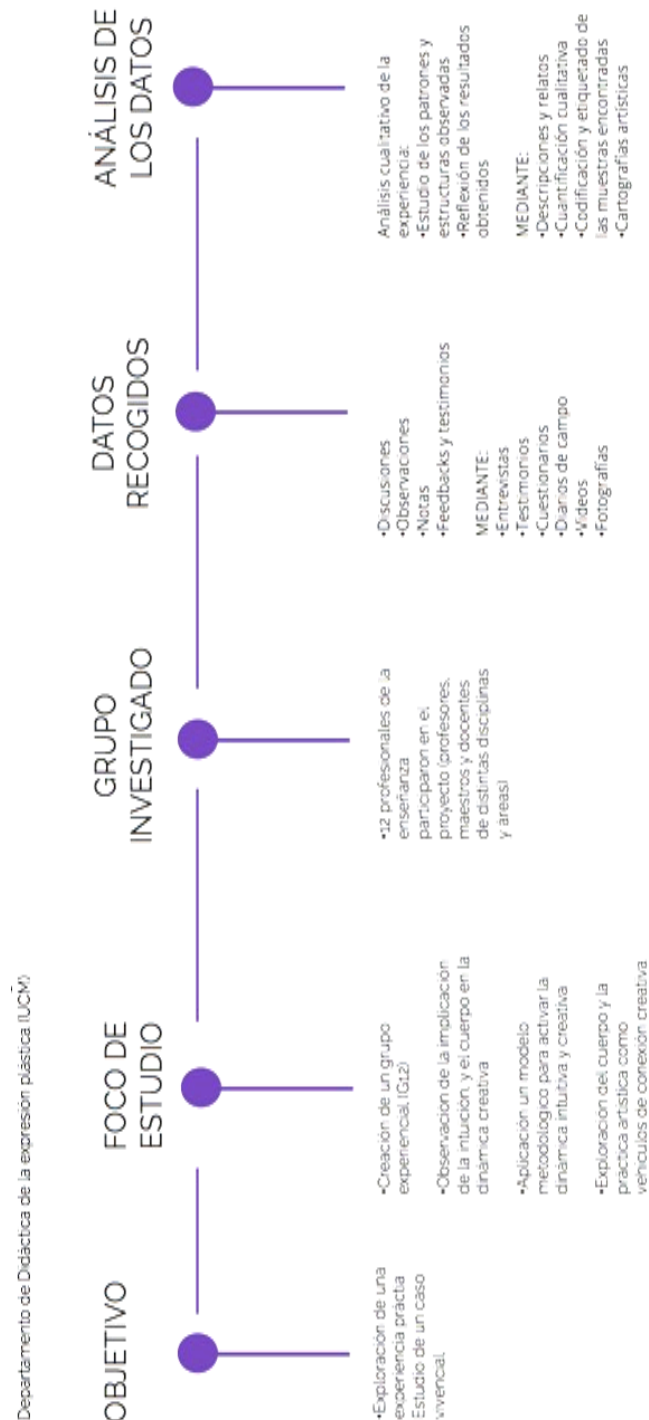


Gráfico 15. Tabla resumen de las fases del estudio realizado en Febrero del 2013 en la Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la expresión plástica (UCM)

## RECOLECCIÓN DE DATOS

En primer lugar, hemos de exponer que aunque nuestro enfoque ha sido dirigido a la auscultación de una metodología y didáctica flexible en cuyo objetivo principal estaba la *experimentación*, hemos querido generar una mixtura con la metodología a fin de ofrecer mayor riqueza a la experiencia. Por ello, siguiendo pautas de la

investigación acción proyectamos algunos parámetros previos a fin de preparar la recogida de datos.

De manera que se estipularon una serie de **criterios de observación** a tener en cuenta, tanto en la recopilación de información como en su análisis posterior. Estos valores respondían básicamente a dos *observaciones* principales:

Por un lado el *sostenimiento* de la *atención al cuerpo*, tanto por parte del facilitador como por los participantes, observando *Gestos y actitudes* a fin de explorar la expresión emocional y la manifestación de posibles intuiciones (en su gama de percepciones y anticipaciones). Y por otro, la reflexión de nuestras creencias y reglas establecidas, provocando y agitando la discusión a fin de generar un movimiento disruptivo que nos permitiera ver inercias y rutinas estancadas. Así mismo, la recolección de datos utilizó procedimientos y estrategias metodológicas combinadas, como la creación de grupos de reflexión y discusión, elaboración de mapas conceptuales o realización de juegos creativos<sup>60</sup>, y utilizamos los siguientes recursos: fotografías, videos, entrevistas y cuestionarios de valoración. De esta manera, ajustamos el proceso de registro y recopilación de información a **tres grupos de datos: visuales, de valoración y de opinión**.

Para su puesta en marcha, y en relación con este proceso de obtención de información, la experiencia se llevó a cabo en **tres fases de trabajo**; una primera informativa (documentación, convocatoria, informadora y de valoración inicial), una segunda ejecutiva (el desarrollo de la experiencia) y una última valorativa (cierre, evaluación y valoración final). Así pues, obtuvimos una valoración primera del grupo recurriendo a la entrega de cuestionarios de evaluación inicial (**Q1**) con *preguntas* de carácter abierto, las cuales nos permitieron obtener un retrato previo de las ideas, creencias y situación de los participantes. Del mismo modo, para cerrar la evaluación de la experiencia se confeccionó un segundo cuestionario de valoración final (**Q2**), en cuyo formulario se establecían *escalas de estimación y listas de control* con el fin de obtener una radiografía general de la situación. Todo ello se acompañó de registros parciales de video, fotografías de los participantes, a fin de obtener un *material vivo* que sirviera para el registro y la memoria y que nos permitiera una mayor posibilidad de observación de aquellos comportamientos *corporales-no verbales*.

---

<sup>60</sup> Desde nuestra perspectiva, de nuevo, aquí tomamos el *juego creativo* entendiéndolo como ‘actividad creadora’ en cuya acción flexible se genera un “poder envolvente” de las realidades posibles y con una profunda conexión con el *entorno-ámbito* o espacio lúdico (López Quintás 1998, p. 115)

Por otra parte, teniendo en cuenta que la investigación estaba orientada a la exploración de una metodología experiencial, cuya búsqueda suponía una observación de la *intuición creadora*, y de manera ideal su activación, en el marco de la formación de formadores y con el propósito de mejorar el análisis de valoración, hemos centrado la mirada en recabar *percepciones* y emociones, así como situaciones anticipadas, de carácter personal. Para ello hemos recogido notas y diarios de campo, así como gráficos personales, de carácter autobiográfico y etnográfico.

Si bien la Investigación Basada en las Artes propone técnicas y recursos como el *Fotodíálogo* o los *Diálogos de imágenes*, que son utilizados como instrumentos didácticos (Mora 2012, p. 252), en este estudio, ese tipo de herramientas se utilizarán como instrumento evaluativo. De tal modo, podremos ofrecer una mirada expresiva de aquellos momentos contemplados como *claves*, en los que la aparición de la intuición práctica, así como creadora, parezcan hacerse presentes.

## Los Met-**R**-arelatos

**R**- de recuerdo  
*R*- de redacción  
**r**- de respiración  
*R*- de reflexión  
*R*- de ruido  
**R**- de relación  
*Rrr*- de ronroneo  
**R**- de rizo  
**r**- de ridículo  
*r*- de Risa  
**R**- de ritmo  
*R*- de Rumbo

Hace varios años, en el 2013, nos planteamos la duda de cómo sería una didáctica creativa amparada por una dinámica intuitiva, *no planificada* y qué pudiera fomentarse con el uso de las artes. En ese momento nuestra búsqueda desde el campo teórico nos llevaba siempre hasta un muro, ¿Era o no el *cuerpo* un vehículo para la intuición?, ¿Eran las emociones en tanto que respuestas físicas un lenguaje de la intuición? Y ¿qué habilidades necesitaba el docente creativo para ser además intuitivo?. Así pues, veíamos en la puesta en práctica una ocasión para facilitar la comprensión de aquellos interrogantes que aún albergaban sus incógnitas. Como hemos tratado de apreciar en el marco teórico, tropezábamos una y otra vez

sobre una rigidez de discursos (Hogarth 2002, Myers 2005, Gardner 1999), los cuales, a veces motivados por la presión del ámbito y otras, por la ausencia de investigación sobre el tema, la interpretación de la intuición parecía seguir en la oscuridad. El interés por una posible vinculación entre la intuición y el cuerpo creativo en tanto que organismo complejo y que actúa, seguía inquietándonos. Si su movimiento era, en ocasiones, fruto de la irracionalidad, y no se encontraba separado de la mente, la *dualidad* del ámbito convertía el estudio en una tarea espesa y su aplicación dificultosa.

A pesar de ello, estudios mencionados como los de López Quintás (1990, p. 52) que nos sugerían cómo la experiencia estética y su poder formativo se lleva a acabo gracias al “encuentro real que sólo es posible entre ámbitos de realidad” distinta, o los de la investigadora Lawrence R. L. (2012) acerca del ‘aprendizaje encarnado’ y la relación que el cuerpo guarda con el proceder intuitivo, vimos aquí una posible conexión. Asimismo, los estudios que defendían la integración de las artes en la educación, no sólo artística, parecían superar una creencia convencional que contemplaba la investigación basada en las Artes como algo no válido o poco riguroso (Hernández, 2008). Por tanto, hacer servir al arte como *punte* para ejercitar el cuerpo y así desarrollar espacio para la capacidad intuitiva sería nuestro cometido.

De esta manera, encontramos en el vínculo entre la actividad artística que capta y reconoce las relaciones funcionales mediante la experiencia, necesarias para fomentar el aprendizaje y la escucha del cuerpo; sus silencios, pausas, ritmos y pulsos, una vía para generar un *encuentro experiencial* dónde la *intuición* sería la búsqueda y la *experiencia* el camino. Para ello, a modo de *laboratorio renacentista* trazamos una convocatoria, anunciando que proveeríamos de una espacio abierto (Noddings, 1984) para la discusión, el juego y la reflexión de los estilos docentes intuitivos.

Fue de nuevo el hallazgo en la sensibilidad profunda de la palabra ‘encuentro’ dónde reconocimos una puerta a la acción. En su fondo, encuentro no era otra cosa que un ‘invento’ y en su imaginario, la experiencia intuitiva ya se había forjado. Por ello, pese a los discursos dualistas revisados, dónde el silencio creador y el hacer intuitivo continuaban en tela de juicio, vimos la opción de *conjeturar* una reunión de posibles, al viejo estilo de Martha Crampton (1975), dónde un grupo de participantes voluntarios, fundamentalmente profesionales de la enseñanza, que no se conocieran entre sí, y que sin experiencia previa en el cuerpo o la intuición, se comprometieran a explorar conjuntamente en una *experiencia de*



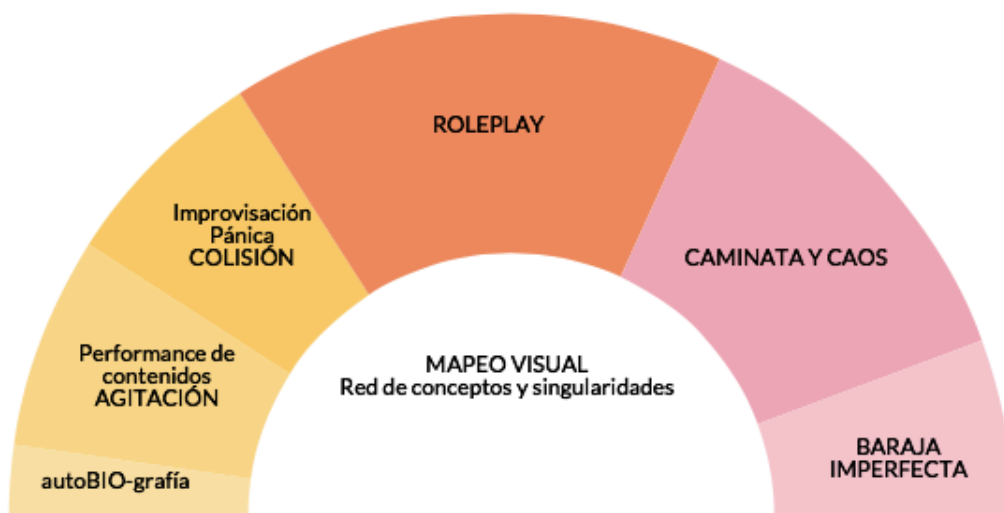
*aprendizaje creativo*. De manera que en la recreación del aula como laboratorio podríamos batir un *jugo conceptual*, dónde el sentir se mezclaría con el pensar y el intuir con el hacer.

Así pues, a riesgo de no comprender ni nosotros mismos la posible práctica, decidimos aventurarnos a la realización de un conjunto de encuentros, basados en la creación azarosa de estrategias docentes. A fin de discutir y explorar sobre la capacidad intuitiva, la actividad artística y el cuerpo, sus gestos, ambientes y posibles aplicaciones en el campo de la *formación al formador*, emprendimos el viaje. Seguidamente, con el objetivo de transmitir algunos de los detalles y singularidades que hemos apreciado tras el análisis de los datos recogidos, relataremos una visión general de la experiencia bajo un enfoque autoetnográfico y autobiográfico que narrará el mapa analítico de la misma y que concluirá con una serie de art/o/grafías a modo de síntesis final de la práctica.

# S1



## JUEGO ¿QUE TÉNDO?



**AZAR**



**MOVIMIENTO**



**MÁS ALLÁ DEL  
RIDÍCULO**



**ROMPER EL  
HABITO**

**EL JUEGO PERFORMATIVO Y CREATIVO**

## S1/EL JUEGO

**¿Qué tengo?**

Infografía 1. Ruta de juego S1

## LA INTUICIÓN SE PONE AL SERVICIO

*¿Somos conscientes de nosotros mismos y nuestro cuerpo? ¿Nos damos cuenta de nuestras rutinas? ¿Fluimos creativamente? ¿Utilizamos la intuición? ¿Jugamos con ella? ¿Nos arriesgamos a tomar decisiones intuitivas?*

### Relato 1

La primera sesión se inicia el 1 de febrero del 2013, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El comienzo de la práctica se avecina un tanto desorientado. Ausencia todavía de varios de los participantes comprometidos. Debido a ello, nuestra exposición inicial, que ocupaba los diez o quince primeros minutos de la sesión, ya se vio alterada desde el primer momento de la puesta en marcha.



Foto 1. Inicio del mapa visual en la pizarra que irán componiendo los participantes en nuestro diálogo-discusión. Imagen extraída del videodocumento general.

Ante la complejidad teórica que el tema suponía, había realizado una presentación formal (clásica) organizada en un *power point*, con la finalidad de introducir el marco de investigación lo más rápido posible. Sin embargo, nunca llegué a utilizarla. En un primer momento, justificaba mi acción haciendo responsables a los participantes por su tardanza, pero en seguida comprendí que ese recurso, en este tipo de exploración abierta y que buscaba la fluidez, no tenía ningún sentido. Aún así, este aspecto me preocupaba, pues la presentación era ‘lo que tenía’ para arrancar el discurso y poner en funcionamiento

la práctica; no hacerlo, suponía dejar a un lado su función (abandonar la obligación de utilizarla) y explorar siempre el beneficio de la búsqueda intuitiva. De tal modo, el proceso de toma de decisiones complejas ante la práctica a llevar a cabo se hizo visible desde el primer minuto. ¿Qué haría? Si los participantes llegaban tarde o a distintas horas, por los motivos que fueran ¿era necesario esperar a que llegaran todos para proyectar un *power point* que posiblemente les iba a condicionar y a posicionar frente la actividad? ¿Debía cumplir con la formalización de explicar lo que íbamos a hacer o mantenía mi propósito inicial de generar un misterio estimulante hacia la búsqueda de la sorpresa intuitiva? O por

otra parte ¿confiaba sin más, desde el principio, en la *no planificación* y me dejaba guiar por el azar? Así pues, me tomé un tiempo antes de determinar mi decisión y me quedé a la espera de fluir con mis sensaciones. Tratando, entonces, de no preocuparme por el no-plan me dispuse a introducir, sin mucho detalle, el tema de trabajo hasta que un participante (Ramón) interrumpió sutilmente la explicación y, seguidamente, me permitió observar mi cuerpo y advertir en la acción del participante un posible estímulo para tomar la decisión creativa.

**Diario personal:** Estaba en medio de un ‘intento’ de generar una discusión de grupo, pero sólo hablaba yo, pues el grupo parecía algo dormido cuando arrancamos. Y era algo que me ansiaba y preocupaba. Necesitaba que estuvieran motivados, enérgicos para activar la ‘atención’. Pero, sería por el horario o por las ganas, les veía cansados ¿Les estaba juzgando? ¿Acaso no debía ser yo quién les motivara? ¿Algo no estaba fluyendo? Probé a tratar de proponer una reflexión acerca de una de las grandes preguntas que andaban girando alrededor del marco de estudio ¿Dónde está la intuición? No obstante, era demasiado grande para soltarla así. Los participantes igualmente no se manifestaban y esa actitud no nos permitía el diálogo. Así que para indagar, sin explicitar nada acerca del movimiento intuitivo, quise exponer primero las diferencias entre el ‘tener’ y el ‘ser’, a fin de observar y evocar una ‘conversación reflexiva’ primeriza sobre como nos complicamos con dualidades y como nos desconectamos de la materia. Justo cuando estaba indicando que repensáramos la tríada instinto-raíz- intuición y revisáramos internamente preguntas ontológicas cómo ¿de dónde vengo? ¿cuál es mi raíz? Ramón intervino y me cortó.

Sentí que me hacía una llamada de atención. Sin embargo, en mi pensamiento surgió el juicio inmediato –me estoy extendiendo demasiado!/ ¿no estoy fomentando una actitud participativa?...¿estoy siendo aburrida?, etc. – Mi cabeza no dejaba de pensar. Así que aproveché la intervención de Ramón y la interpreté como una ‘irrupción’, que no sólo me paró en seco sino que desplazó mi atención y los pensamientos dejaron de estar delante de mi foco de visión. Así que la tomé, acogiendo tal ‘denotación’ y ‘sintiendo’ la posibilidad de que tal vez Ramón, tenía algo que contarnos que podría animar al resto del grupo como energía de arranque... (Nota: Ramón exploró la vida nómada durante varios años, e impartió talleres a adolescentes en Marruecos) Así que... me tomé apenas unos segundos, me dejé llevar y lo elegí. Y entonces le hice una pregunta.

**Ramón** [interviene]: Me has recordado a la Elsa Punset [se ríe]. Cuando dice -pero no lo es, es inteligencia interna, es magia- (...)

**Agitadora:** jaja, (...) Ramón....te voy a preguntar....(silencio)

**Ramón:** Sí...dime

**Agitadora:** Cuando tu decidistes irte a explorar...¿Hay algún “momento” de conexión importante que tuú digas –“WUauu”!!!? ¿En esta cosa de sentir la raíz...?

## AUTO- Bio-grafía



*¿Somos conscientes de nuestra energía? ¿Dónde enfocamos el esfuerzo? ¿Cómo reconocemos nuestra naturaleza intuitiva?*

Foto 2. Un participante (Ramón) se presta a participar exponiendo su caso autobiográfico, y describe un momento clave (como instante revelador) en relación a sus raíces y naturaleza. Fotografía de la autora.



Foto 3. Instante en el que un participante (Ramon) se encuentra describiendo un episodio de su autobiografía.  
Fotografía de la autora

Tras lanzar la pregunta y pedirle al participante si le apetecía compartir su experiencia, Ramón respondió afirmativamente de inmediato y además con contundencia.

**Ramon:** Sí, Si. Y tengo dos momentos. (...) cuando decidí emprender ese camino (haciendo referencia a su vivencia nómada) tenía claro, que primero tendría que ir a buscar mis raíces.

Me alegró ver lo emocionado que respondió ante la propuesta de narrar su propia vivencia de la búsqueda de sus orígenes. Cuál fue mi sorpresa al comprobar que no sólo tenía un ‘momento *Wu-auu*,’ si no que su anécdota estaba directamente relacionada con el concepto *raíz* y con una pregunta metodológica que llevaba días haciéndome respecto a la práctica de la intuición.

**Nota de campo:** ¿La dinámica intuitiva qué movimiento posee, se inicia y acaba? ¿o se retroalimenta y fluye circularmente? O por otra parte, ¿se produce en espiral y su contención es circular? ¿o es oscilante?

Tras escuchar el relato de Ramón, su imagen final me inquietó.

**Ramón:** Estoy totalmente perdido y me entra un poco de agobio, Ostia! donde voy, me relajo, busco la tranquilidad. Me agacho y veo 200 caracolas de espiral. Y para mi ese significado de la espiral es muy simbólico. Así que me relajo, y me digo, ya está! no estoy perdido, aquí vine, a encontrarme! ya me encontrado y me da igual como acabe.

Al finalizar el relato de Ramón, en su último momento “wuauu” el participante retrataba la importancia del ‘camino’ recorrido, de su actitud de haberse sabido ‘dejar llevar’, y aún viéndose perdido, ‘detenerse’, ‘respirar’ y atender, de repente, a “la espiral” de un pequeñísimo caracol le había dado la confianza suficiente para

proseguir su vuelta a casa. Fue un bello relato que nos permitió adentrarnos en la importancia de 'atender' lo pequeño e insignificante (Ferrando, 2012). Curiosamente en aquel instante apenas manifesté emoción alguna, me sentía concentrada, pero tras acabar el día la imagen de la 'espiral' me seguía rondando. Este momento fue de una sencillez imperceptible, en la que todo se sugería enlazado bajo una 'sensación de coincidencia' (Koestler, 64; Jung 1923; Zancolli, 2009). Había escogido a Ramón, por una interrupción, de nuevo una adecuación interválica de la que nos hablaba Gillo Dorfles (1984), donde lo otro es percibido de otro modo. Así pues, había preguntando a quien tenía la respuesta, sin más. Ramón en su descripción nos llevó directamente al encuentro con otras culturas, con la esencia de los significados que envuelven el concepto de raíz y en cuyas definiciones nos estaba ofreciendo sin ser muy consciente una definición de sí mismo, de su cualidad y su naturaleza. Parecía un escenario preparado. Y el grupo permaneció atento, curioso hasta que el relato se comenzó a extender y tuvimos que, de nuevo, virar el rumbo.

## Microperformatividades

Así, tras la introducción biográfica de Ramón, nos dirigimos de nuevo al marco conceptual. El grupo seguía callado, pero el imaginario del participante estaba ahora en nuestras retinas y nos servía de puente para enlazar con los significados que guarda el ser y su naturaleza.

Si quería que el cuerpo pudiera integrarse, debíamos testearnos primero y ver si todos entendíamos lo mismo por *cuerpo* o no. Así que, de nuevo en búsqueda de la 'conversación reflexiva' (Schön, 1991, cit en John 2002) iniciamos otra ruta imaginaria a modo de juego discontinuo' (Bourdieu 1997, p.171-2), saltándonos la regla e hilvanando puntadas sin un orden establecido, pero que se dirigían a un mismo horizonte: el cuerpo. Del mismo modo que momentos antes, otra pregunta salía al aire y arrancaba el movimiento de la discusión: ¿qué necesita la intuición para activarse?

**Nota de campo:** Hicimos una revisión de la nomenclatura conocida, a fin de observar el comportamiento del grupo, su participación y gestualización, con ganas de que apareciera el orden del *juego*. Ante una primera expectación que parecía emerger en el grupo, tuve un instante de indecisión, pues se apoderó de mí una ráfaga de responsabilidad, llevándome de nuevo a un mar de dudas. Era consciente de lo que ocurría, deseaba jugar y experimentar, pero esas doce personas mirándome fijamente con sus expectativas de 'aprenderlo todo' en esas sesiones, me sorprendía. No era la primera vez que estaba ante un grupo, tenía años de experiencia y había estado ante audiencias más amplias y hostiles. ¿Qué estaba pasando? Lo vi claro. La *ansiedad por el logro* me estaba atrapando, una temerosidad oscura por recopilar datos me había acelerado. Así que, de nuevo, tomé aire e intenté dejarme llevar. Pero así no funcionaba, no debía intentarlo, debía hacerlo. Y entonces, respirando hacia dentro, durante unos segundos, al bajar

la mirada, lo vi. Había unas notas del día anterior en uno de mis diarios de sesión, y estaba ahí en la página abierta como si me estuviera esperando: 'Ser uno mismo'. Entonces recordé a Frances Vaughan (1979) con su principio fundamental para ser intuitivo, 'dejarse ser'.

De tal modo, siguiendo mis propias notas opté por 'ser' y 'jugar' conmigo misma, tal y como estaba intentando hacer presente al grupo. Por ello decidí entremezclar la construcción de un *mapa visual* (Irwin, 2013), al tiempo que me mostraba camuflada bajo un 'rol' formal y clásico con un toque de autoritarismo. No dejando mucho espacio para el diálogo y con una actitud vigorosa y un brío hacia la respuesta rápida, fui directa a la *caza de percepciones*. Mis gestos se acentuaron y mis movimientos se hiperbolizaron. Como si de un *mimo* se tratara (Laban, 1975), cada palabra, cada definición, cada afluente de sus términos me inspiraban a engullir o vomitar, a tragar o a sonreír, a sacudir o a retener, a acariciar o a empujar, a recular a penetrar, y ante toda esa *cascada de dualidades* mi personaje iba cobrando más fuerza y vitalidad. Y lo curioso, para mi, es que el grupo también.

Era consciente del rol que iba a tomar pero, no era consciente, todavía, de que pronto me sentiría cómoda en ese rol y pasaría de ser un *performancer del contenido* (Hernández, 2008; McLaren, 2007) y una atrapa creencias, a acabar siendo una docente ególatra. Y, pese a mi entusiasmo, así fue. Caí en mi propia inercia sin poder modificar mi nueva rutina hasta que la *necesidad de silencio* se hizo más fuerte. Mis muecas, posturas, expresiones, paseos y vueltas a través del *círculo* imaginario y *escénico* construido, trataban de reflejar que las relaciones con la vida son en definitiva los intercambios necesarios para el movimiento. Cada pequeño gesto o cruce de miradas, los bostezos, los estiramientos, alargamientos, los tropiezos, los encuentros verbales o desencuentros emocionales es donde nos *movemos*, y con ellos activamos nuestro entusiasmo, facilitando la capacidad intuitiva (Bruner 1964). De manera que, sin *explicitar* ningún discurso, el grupo estaba ya 'moviéndose' y co-construía un mapa de conceptos e ideas conjuntamente.

## LA DIGESTIÓN DEL MIEDO

A partir de ahí, tomando en alza la tiza, comencé el ritual, más propio de una acción didáctica clásica (McLaren, 2010) que de la dinámica intuitiva. Pero seguí el 'trazo' tal y como parecía que se iba forjando. Revisando el espacio y el ambiente (Noddings 1984), tratamos de rentabilizar lo mejor posible los recursos que teníamos. De todas formas, estaba sorprendida de que los participantes, aún más emocionados, siguieran sin participar demasiado; tenía que insistir mucho,





vergüenza eran bien recibidos, así que era el momento de empezar a jugar. Se lo decía a ellos y me lo seguía repitiendo a mi misma. Pues ese acto ‘pánico’ (Arrabal, 1962) para expresar el *estallido* que emergía de la palabra ‘colisión’ dejaba constancia de que el grupo, a excepción de una o dos personas, no se soltaría fácilmente.

A pesar de la dificultad, a ritmo lento fuimos finalizando la primera parte de la sesión y accediendo a información nueva de los participantes, a través de un *ping-pong conceptual* donde sus palabras rebotaban en la pizarra y se devolvían con preguntas, mediante las cuales ellos se veían estimulados a responder. Así pues, fuimos construyendo entre todos un “aprendizaje colectivo” (Montecinos 2003), en cuya acción el docente no sólo facilita la comunicación entre los conocimientos, sino que interrelaciona y percibe también la *tirantez* o la *plasticidad* con la que se transmiten las creencias o valores, observando con ello cualquier gesto que nos lleve al siguiente instante.



Fotografía 5. Momento ‘Pánico’ donde la agitadora interviene con provocación fomentando la extracción de la voz. Imagen del videodocumento

Por ello, una vez superada la facilitación, el formador incorpora su carácter, pues es su cualidad la que puede enseñar mostrándose tal como es a corazón abierto (Saturnino De la Torre 2005) e interviniendo en la palabra, así

como en el gesto, para pasar a ser un *generador de corrientes*, estimulando y motivando, al

tiempo que interpreta y gestiona el conocimiento. Podría decirse que deja de ser “educador”, para convertirse en un “artista” de su propia acción (Romero, 2001) y propiciar la liberación de un pensamiento intuitivo capacitador de nuevas decisiones (Dennett, 2000).

Así pues, fusionamos el diálogo análogo (Hernández, 2010) con los conceptos a través de un *pensamiento visual* (Arnheim 1986, Bruner 1987, Gardner 1994) y utilizando los recursos del ambiente. El utilizar lo que había, sin estresarnos por los materiales o propuestas de material nuevas, había facilitado la atención. El mapa se iba rellenando con ellos y era producto de sus interacciones.

El *personaje de rol* que había estado presente durante gran parte de la sesión, empezaba a desenmascararse. En beneficio de un movimiento más activo, mi mano se convertía en instrumento donde las voces del grupo eran traducidas e incorporadas en el espacio oscuro de los viejos encerados. ¿Serían conscientes de que era su co-creación?

Todos anotaban insistentemente, y alguno se movilizaba para extraer alguna fotografía, pero yo sentía que lo tomaban, de nuevo, como una verdad sin cuestionamiento, asumiendo el *conocer* como una posesión de datos sin observar lo generado. Este asunto me preocupaba, al tiempo que verificaba que la *dinámica intuitiva* no podría liberar una *intuición creadora* sin un cuestionamiento activo. Así que me planteé que, tal vez, tendría que recurrir a la *maleta del mago* tras el descanso.

Por fin ya en el *intervalo* deseado, una participante (Araceli), fuera del aula y lejos de mis notas, me confesó una apreciación. Me sorprendió tanto la respuesta que la recuerdo bien a pesar de no haberla anotado:

**Araceli:** Yo cuando entré, como llegaba tarde, al entrar en el aula, te ví tan...tan... impetuosa, que me diste miedo. En serio!! Me asusté.

-¿Miedo??- me pregunté retóricamente. Sonreí y traté de exponerle mi 'rol' previo por el cual habría sentido miedo, podría ser porque eso era lo que también explorábamos, en eso consistía el domino del poder (Bourdieu 2010) desde un *tener* el control, la autoridad dirige y decide. Araceli había entrado en el momento del juego performativo, en el arco de intensidad más alto de mi escenificación autoestablecida de 'rol docente autoritario', y eso le sorprendió. Su cara de sorpresa ante mi respuesta, me hizo seguir meditando. La cuestión era... ¿a qué tenía miedo de verdad?

## HACIA EL CUERPO INTUITIVO 1

Tras un *giro de guión* radical, expusimos a los alumnos que todo lo visto anteriormente podía ser mentira y que mi figura habría estado representando un rol, cuya interpretación habían asumido todos como 'normal'. ¿Acaso habían cuestionado mi postura, posición, rutina o forma? Pues en su *performatividad* (Austin 1962, Vila 2014), la acción había jugado un papel decisivo en el aula, representando un "habitus" (Bourdieu, 2002) que daba sentido a la organización conocida de la práctica educativa, donde el docente maniobra la situación y el alumno se coloca aparentemente como recipiente, en tanto que engulle el contenido y 'sigue las reglas del juego'. Sin embargo, esto no era así. Mi

percepción, intuición y sentir se reafirmaban, pues tenía una clara sensación de que algunos de los participante estaban, incluso, enfadados internamente ante mis: “no! habla tu!”, “ah, sí, muy bien pensado, pero...”, “no, no. No es así, es de esta manera”. He de reconocer, y así lo hice en el descanso bajo mis notas, que hubo varios momentos en los que la interpretación dejaba de ser ficción y se convertía en una realidad. Aquí, el apoyo de la *observante activa* (Beatriz) fue crucial, pues fue anotando detalles de mi expresividad y me sorprendió en una de sus afirmaciones que pude recoger en las notas de campo:

Nota de campo:

- Hago el Show. Me divierto mostrando un ‘docente’ autoritario. Pierdo el foco de lo real. Ir al descanso Ya!

(Tras el descanso)-Acabo de hablar con la observante activa (Bea) y le expongo que intuyo que algo no va bien.

Bea responde: -“Empezó bien, pero acabaste regular. estabas en el ‘YO’

Agradecida ante dicha observación, me dí cuenta de cómo un ‘yo representado’ (Goleman, 2014), que asume rápidamente la identidad y la representa, se ve con el dominio sobre un ‘yo esencial’ (Goleman, 2014) en cuya relación la acción se ve manipulada, y sería únicamente a través de la atención consciente o a “secas” (Suzuki, 2009) que podríamos activar la capacidad intuitiva y regenerar las identidades o crear unas nuevas. Sin embargo, ¿cómo podríamos entrenar de forma constante? El cuerpo me indicaba que respirando, pero la razón me distraía, instigaba a ‘cumplir objetivos’ en pro de esa inercia ante los modelos didácticos basados en el valor del logro (Epstein 1998). Así pues, hasta el momento si revisaba mi propia práctica como los principios de la investigación acción sostienen, observaría que a pesar de ser docente con experiencia en grupos ya me había sentido presionada por el ámbito. Un ámbito que no veía ni tocaba, pero que mi mente representaba y por el cual ya se habían establecido unas construcciones, aferrándome a sus modos como si no hubiera otros. La sorpresa vendría al analizar de nuevo los **diarios de campo** y observar que entre las notas, descansaba la sabiduría de Thich Nhat Hanh (2009): “siempre atento a la inhalación y siempre atento a la exhalación”.

De nuevo y atendiendo a las leves señales somáticas que el cuerpo manifestaba, tomé conciencia del rol que estaba representando, para detenerme y buscar una personalidad más creativa (Maslow, 2001) que ‘desatendiera el ruido, y fuera capaz de guiar al grupo a una “experiencia cumbre”. Por ello, tras un constante devaneo entre lo que parecía correcto y lo que no, de la mente pensante y un necesitado descanso (Max Neef), en cuyo “intervalo” (Dorfles, 1984) se nos ofrecía

un espacio para el ajuste de la percepción imaginativa y la reactivación de la capacidad intuitiva, proseguí con la actividad y desaceleré el ritmo, añadiendo mayores pausas en nuestro movimiento y favoreciendo más espacios para la respiración y la cavilación (Claxton, 2002). En ese 'continuum' y tomando el instante como ejercicio se produjo el *rizo* (Joseph Beuys, en Ferrando, 2012) y el giro de guión se dio por sí sólo.

## EL GIRO DE GUIÓN: EL ROLEPLAY

Tras expresar la *burla* (Koestler, 1984) y exponerle al grupo este 'yo representado', proseguimos fomentando un breve diálogo acerca de los roles docentes y los roles recipientes. De manera que observamos cómo este incluirse en la cultura, únicamente del 'tener' (Max Neff, 1991), fomentaba la posesión del conocimiento que se adquiere de manera desmembrada, como si fuera un objeto y mediante el cual vamos acumulando una serie de 'teneres' en una mochila repleta de datos, informaciones, herramientas y rutinas, pero sin cuidado, ni 'sabiduría' para usarlos.

Por ello, tras 'sentir el impulso' propusimos un juego de rol (*roleplay*) con una consigna a modo de juego infantil 'tu la llevas' pero destinado a interpretar el 'liderazgo', en su sentido de 'guía' pero bajo una intención subliminal de experimentar el *no-yo*, pues como señalaba Maslow



Foto 6. Momento de la dinámica de intercambio de roles y actuación. Imagen extraída del videodocumento

(1999, p. 92), "esto significa quitarse las máscaras, unir nuestros esfuerzos por influir o impresionar, complacer, ser adolescente o ganar aprobación". De manera que sin apenas pensarlo, me senté en una de las sillas, bajando al círculo del grupo y saqué a una de las participantes. Lo curioso es que no era una actividad que llevara en mente hacer y ni siquiera me había documentado previamente. Pero la seguí. En realidad, 'yo' tenía ganas de ponerlos a bailar a saltar, pero pese a mi fuego interno de desmontarles, mantuve una cierta cordura en la fluidez de la experiencia y acepté los ritmos que el grupo y mi persona parecían ir forjando.

A medida que observaba la reacción ante la sorpresa de tener que salir al centro del círculo generado en el aula, comprobé que, a diferencia de los niños que siempre parecen querer participar en todo lo que uno propone, el adulto se acobarda, y ese miedo que parecía estar latente no era otro que el de verse expuesto ante la mirada del grupo. Extraemos aquí algunas respuestas relevantes que fueron tomando cuerpo en el ejercicio. Los participantes que iban saliendo, simplemente tenían que pasearse por el espacio y podían hacer lo que quisieran, pero sólo uno de los cinco que participaron, realizó un gesto revelador.

**Bea:** [sensible y durante los segundos que salió]:

Te transmito que no me siento muy cómoda

**David:** [desafiante]

Me siento muy bien y he tratado de buscar la complicidad, quizás he mirado muy fijamente...-

**Manuel:** [como espectador-recipiente] en respuesta y al salto.

Yo me he sentido desafiado ante la mirada de David-

**Charly** (clow-creativo) realizó una pirueta que provocó la risa:

Me sentí bien, pero he tratado de sorprenderlos

Tras observar el cuerpo y nuestras actitudes ante la escena (psicodinámica), pudimos apreciar como este 'olvido de sí' del que nos hablaba Maslow (1992) es uno de los caminos para descubrir la naturaleza propia. Aprovechamos este nuevo espacio de "interferencia ambiental" o "espacio lúdico" que el *juego de rol* había facilitado, encontrando un campo de posibles donde la actividad creadora se alimentaba. Tras revisar como nuestras creencias nos atrapan y las rutinas se apegan, lanzamos varias preguntas: ante la formación de adultos ¿cómo nos sentíamos nosotros como docentes, frente a la falta de colaboración o a la demanda de conocimientos por parte del otro?

Parecía hacerse patente que nos costaba mucho desprendernos de la máscara, y bajo ella el funcionamiento de la espontaneidad y la expresividad se veían afectados, y por tanto también la facilidad creativa. De nuevo, volvimos al *mapa*



Foto 7. Momento de 'roleplay' con uno de los participantes (David). Imagen extraída del videodocumento de la autora

*visual* para desgranar qué paralizaba esa 'naturalidad', donde nosotros sospechábamos que se podía esconder el flujo intuitivo. Y parecía que era en un 'mirar hacia dentro' al tiempo que uno se daba el permiso de 'detenerse y respirar' donde se hallaba tal conexión. En este

sentido, la respiración y nuestro pulso parecían ser factores referentes que jugaban un papel importante en los procesos intuitivos.

## MICROCAMINATA Y CAOS

Una vez, recogidas las sensaciones y emociones por las que pasaban los participantes ante la escenificación del *no-yo* (Duchamp), proseguimos con una *dinámica de cuerpo*, para explorar ahora ya sí, con todos los participantes incluidos, el movimiento sencillo de una caminata con respiración (Rudolf Laban, Pina Bausch, Lawrence 2012) y *encarnar* nuestro aprendizaje del día.

Sin embargo, como nota frustrante, hay que aclarar que el uso de la **cámara fotográfica** por parte del facilitador-agitador no fue un aspecto que podamos recoger como interesante. Si bien, por un lado, el uso de la imagen no sólo nos permitía registrar datos sino que nos disponía hacia el diálogo intersubjetivo (Amalia Mora, 2003) por otro, nos despistaba. Como iremos viendo, esta situación se repitió en varias ocasiones debido a una falta de colaboración, tiempo y presupuesto, lo cual modificaba, en ocasiones, nuestro foco de atención, con lo que se cumple aquello que bien señalaba Goleman (2014) de que nuestro cerebro no es multi-opción. De ahí que nos recomiende entrenar el músculo de la atención. No obstante, el cuerpo sí parece confabularse para funcionar en paralelo, y de hecho es lo que ocurre el 100% del tiempo con el organismo humano. El impulso de realizar la dinámica había tardado en llegar, teniendo mayor presencia la conceptualización y digestión de algunos términos nuevos



Foto 8. Momento de transición del movimiento realizado. Ejercicio de respiración. Imagen extraída del videodocumento de la autora

surgidos a raíz de la reflexiones acerca del 'perfil docente', habilidades y su potencial creativo. Este tema resultó ser de gran interés por parte de los participantes. Por fin en pié, nos dispusimos a realizar un sencilla caminata en línea y en círculo en el centro de la sala.

Colocados los participantes en juego, y siguiendo los pasos del compañero que tenían delante, debían realizar una escucha corporal (recorrido de abajo a arriba) y sencillamente caminar. El silencio mental era el socio principal para poder llevar a cabo la actividad. Los participantes habían estado más activos tras el descanso del día, así que decidí dejar que ellos mismos se expresaran y pudieran reflejar lo que

sentían o pensaban en ese caminar, dónde eran al mismo seguidores y seguidos. Aquí la observación debía estar enfocada en uno mismo, sin embargo, lo apreciado mostraba que

Así, cada participante tendría a otro participante por delante y a otro por detrás, en un círculo hacia una única dirección, la de las agujas del reloj. En apenas tres minutos, ya se podían observar claramente las circunstancias internas de los individuos, quiénes, los más rápidos atropellaban al primero y los más lentos querían más espacio. En este primer día, no sentía claro que pudiéramos avanzar mucho más, aún así, de nuevo me dejé llevar y cambié el ritmo de golpe, y solté un:



Foto 9. Momento de caos libre. Imagen extraída del video documento

-Bien! Ahora libre!!! muévete como quieras y por donde quieras.

Ese pequeño giro volvió a generar interés y conductas directas. Lo más rápidos, de nuevo, se precipitaban atravesando el espacio de forma invasiva mientras que los más calmados, se detenían, o se veían retrocedidos llegando, en ocasiones, a hacerles cambiar de dirección. Este aspecto me pareció curioso y aunque yo también participaba con ellos, iba entrando y saliendo del círculo.

El ejercicio pareció enfocarse en la búsqueda del *ritmo de manada* y así poder ver la *lógica de sus heurísticas* (Gigerenzerd, 2010). *De manera que* el tono y velocidad, nos servirían para poder identificarnos (o familiarizarnos) con el grupo (Noddings, 1984) y mediante el cual, a su vez, *reconocernos* (pertenencia a la manada) con nuestros *gestos*. Así que la escucha pasaba de ser personal (individual) a ser global (colectiva). Desde ese punto, podíamos observar dos factores: por un lado, a nosotros mismos explorando desde dónde y cómo nos posicionábamos ante dos los giros inesperados u obstáculos del camino. Así pues, ante mi sorpresa, los participantes más pequeños se volvieron grandes y los grandes o más fuertes se reubicaban hacia a fuera del círculo. Aumenté la intensidad y grité:

-Venga! Más rápido! Caos!

En ese momento, de nuevo, una serie de preguntas me asaltaban durante la actividad: ¿Éramos capaces de fluir con el ritmo grupal fuese cual fuese? O por el

contrario, ¿nos retirábamos?, ¿o deseábamos imponer nuestro propio ritmo? ¿Qué nos impedía fluir?

De esta manera observé cómo respondían los participantes ante su propia colocación corporal. El ejercicio me mostraba algo que ya había *intuido* desde el principio. El grupo estaba muy rígido. Había miradas de todo tipo, curiosas y expectantes, sin embargo, durante los minutos que duró la *rueda en caminata* (Laban, 2001) y en el círculo creado como lugar *sagrado* (Jung y Wilhelm, 1929) apreciábamos que prácticamente al completo, el grupo se encontraba en una forma física desconectada de la mente. Tal vez, su pensamiento veía una cosa, pero sus cuerpos hacían otra.

Por otra parte, aprovechando los registros interesantes obtenidos de la muestra de la primera dinámica corporal, observamos varias cuestiones.

Momento clave del participante Manuel:

**Manuel:** me parece esto Metrópolis- no me gusta- (sonríe)

**Nota de campo:** Hoy, recuerdo, que en el momento de Manuel, quise pedirle que no tratara de intelectualizar o agarrarse a pensamientos que vienen y van, que siguiera el poder de las imágenes y que la ‘sostuviera’, pero no lo hice. Llevaba la cámara en ese momento y mi mirada se desviaba hacia las intenciones de los gestos, como queriendo captar los pequeños movimientos. Pero la cámara se detiene en Manuel que se queja, y al mismo tiempo la situación le hace emerger una imagen. Una secuencia de la película *Metrópolis*. A mi me resuena que tiene mucho que ver con todo lo acontecido hasta el momento, y que justo en el ejercicio de movimiento, en la caminata, algo se activó (una capacidad de ver). Ese ‘ir detrás del otro’ le ha hecho saltar un ‘pilotó’ emocional. Sin embargo, como dato curioso, mientras se mueve y se queja, sonríe. ¿Quién decide ahí? ¿Cabeza? ¿Cuerpo? ¿Corazón? Todos!

Pese a la frustración inicial tras la primera sesión por ver más cosas que podría haber motivado nuevos diálogos y no estar agilizando bien mis movimientos por la preocupación de las grabaciones, tales presunciones se quedaron en el tintero. Sin embargo, no imaginaba que en la siguiente sesión esa imagen volvería a resurgir y nos desvelaría el poder de los juicios.

Tras este pequeño fragmento, no podía sospechar que aquella imagen (*Metrópolis*) volvería con igual de intensidad o más, en la siguiente sesión. Ahora tras el análisis de lo recordado y el visionado de los videos, se aprecia esa ‘desatención’ por distracción, y sólo una vez ocurrido la mente busca en esos instantes que guardaban algún mensaje importante. Como en este caso ese imaginario colectivo que se hace visible, simplemente al ‘dar un paso’.

Por ello, en algunas ocasiones pude observar que el uso de la cámara me hacía mantenerme más claramente fuera de mi ‘yo’ y me dejaba ver más detalles de lo que estaba ocurriendo. Corría el riesgo de ‘enamormarme’, como señala Schön (1994) y caer en una acción insulsa que no aportara contenido a la experiencia. Así que mis decisiones fueron no tomar demasiado cariño al artificio de registro, y



enfrentarme a lo que supuestamente era la realidad, cosa interesante pues cuando tomaba la cámara su rostro se modificaba y la realidad era otra. No obstante, esta tarea se complicaba. Si lo que se buscaba era intervenir verbalmente, activamente, el artificio nos despistaba.

De nuevo en la acción, tomé la cámara para retratar la caminata en quietud tras volver del caos, y dejar una sensación relajada al grupo como cierre de la actividad. Y me dispuse a preguntarles cómo se sentían en el círculo y cómo se habían observado al caminar en calma o bajo la violenta fuerza del caos (véase video S1\_dinámica espontánea).

**Agitadora:** ¿Podéis decirme como os estáis sintiendo? ¿Os sentís en vuestro cuerpo?

Grupo: sí, si

[Todo el grupo afirma que sí, pero yo siento que no... y pregunto de nuevo ]

**Agitadora:** Quién...¿Alguien ha dicho no?

[Entonces alguien medio susurra]

**Participante (C):** yo... no mucho

**Agitadora:** [dirige la mirada a Charly...] Y tu?

**Charly:** Si, si. Yo lo que pasa que voy todo el tiempo como agarrotao

**Agitadora:** Ahh..el resto como es??

**Ana:** Yo

**David:** Bien, pero se me hacen cortos los pasos

**Laura:** Siento que necesito más movimiento

**Agitadora:** síi, todos.

La dinámica les deja en estado de relajación y el hecho de haber realizado en círculo todos juntos (Jung y Wilhelm, 1929) y practicar la “atención equilibrada” (Glen Park 1991, p. 300), ya permite apreciar un sentimiento conjunto de pertenencia, lo que nos ayudará en las siguientes sesiones aportando mayor confianza a los participantes. A pesar de las respuestas afirmativas que nadie contradijo, me inquietaba ver como bajo las sencillas consignas, propias del trabajo corporal-expresivo y de relajación, seguir el movimiento con facilidad y sin esfuerzo no era tan fácil. Bajo una idea de ‘tirar del hilo’ para aproximarnos lentamente a nuestro cuerpo, yo había emitido unas consignas basadas en los ‘hilos invisibles’ (técnica clásica de expresión corporal). Ellos siempre tenían la libertad de seguirme o no, podían hacer lo que quisieran y si un movimiento o actividad no querían hacerla podían elegir volverse a sentar. Todos participaron gratamente, sin embargo, en el transcurso de la ‘imitación-reflejo’ de consignas, no todos seguían el ritmo, ni el pulso. En ese durante, ‘la energía vital’ (Bergson, 2007; Hillman, 1994) parecía estar *disociada* del cuerpo (Barnsley, 2013), pues creían hacer los mismos movimientos *guía* que se proponían pero, desde mi perspectiva, hacían otros. En este punto se produce la percepción que ya reflejara Henri Bergson hace poco más de cien años, “que la materia debe ser considerada un

todo indiviso, y debe ser un flujo” pues en ello reside la diferencia de un cuerpo vivo o inerte.

Así pues, cómo decía la bailarina Martha Graham “el movimiento nunca miente. Es un barómetro que revela el estado del clima del alma a todos los que lo pueden leer”. De manera que tras una breve revisión de recogida, en la cual pudimos apreciar estas *diferencias desatendidas*, nuestro tiempo estaba llegando su a fin.

## LA BARAJA DE PREGUNTAS IMPERFECTAS

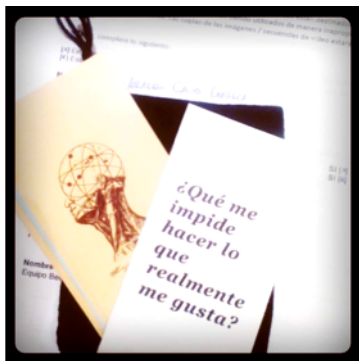


Foto 10. Ejemplo de la Baraja de 'preguntas imperfectas' (juego creado para el estudio. Fotografía de la autora)

La *duración* del conjunto de actividades continuo (Schön, 1984; De La Torre y Moraes, 2005) se acercaba a su cierre. Así que me dispuse a percibir el ambiente (Noddings, 1984) y observar si sería o no el momento adecuado para lanzar la estrategia de la *baraja de preguntas imperfectas*. Justo me estaba preguntando internamente si darle ya el lugar al juego de la metodología SI, y empezar con el primer estado (Q) o no, cuando me fijé en un gesto, no se bien porqué, de uno de los participantes (Ramón), que ya sentados en las sillas, alzaba los brazos cómo

en modo de victoria. Aunque parecía ser más bien, un estiramiento natural. En ese 'estirar' recuerdo asentir con una afirmación y decidir utilizar la baraja.



Fotografía 11. Momento de entrega de la carta seleccionada que escondía una pregunta y que los participantes guardaron hasta la última sesión sin responder. Imagen extraída del videodocumento

Así pues, el siguiente ejercicio fundaría el primer estado (Q) de la metodología SI, la cual constituiría un problema imaginario (insparación de los movimientos artísticos Fluxus y Dada). Con la excusa de bucear en los laberintos rocosos de la mente estructurada, la baraja construida desde el azar (Koestler 1964, 1980) proponía un nuevo juego. Para ello, como hemos explicado previamente en el diseño de la experiencia, la 'elección' (decisión) es considerada aquí un efecto colateral del proceso intuitivo, así como el aprendizaje surgido (Eraut 1994, 2002).

De manera que, debido al escaso tiempo que nos quedaba y buscando escoger un modo de barajar fácil y que incluyera a los participantes, decidí improvisadamente dar a elegir un número del 1 a 11 (puesto que ese día el grupo completo era 11) y así, repartimos una pregunta a cada participante. Citaremos, a modo de ejemplo, una de las preguntas seleccionadas para contrastar con lo sucedido en la última sesión de la experiencia, a fin de observar cómo los participantes se vieron realmente interrumpidos por sí mismos.

**Agitadora:** [Viendo ya cara de sorpresa en alguna de las participantes, se dirige hacia ella..]

-Te sorprendió eh? ¿Cuál es tu pregunta? Si quieres compartirla.

**Ana:** ¿Qué me aburre fácilmente?

**Agitadora:** Mmm. Así que te aburres fácilmente...

**Ana:** Sí, muchísimo! [sonrisa y risas en el grupo]

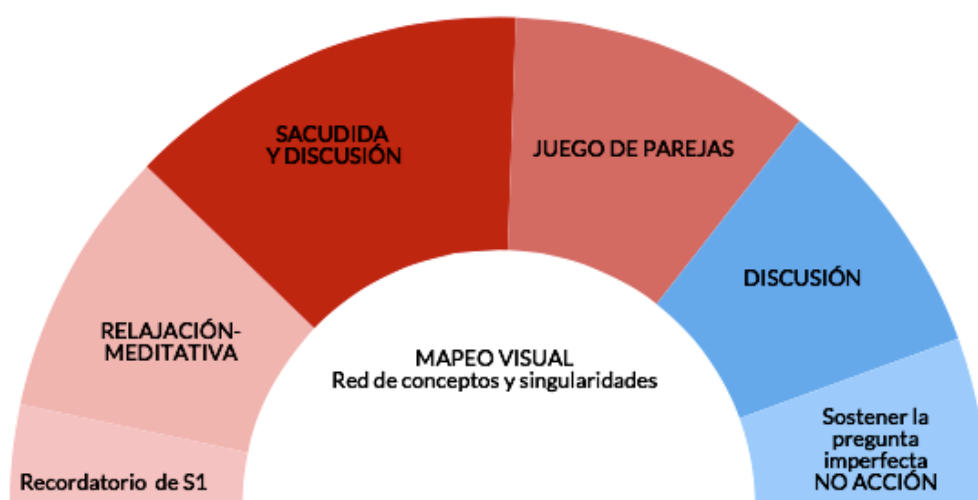
**Agitadora:** Bien. Está muy bien. Ahora guárdala con cuidado y no respondas. Y deja pasar el tiempo.

Es curioso, pues en ese momento no me di cuenta de la elocuencia y el humor que trae consigo el azar, pues 'pasatiempo' es culturalmente, el nombre con el que designamos a aquellos juegos que ayudan a reducir el aburrimiento.

# S2



## AMOR ¿QUE SOY?



**AZAR**



**MOVIMIENTO  
SOLTAR**



**ABORDAR AL  
MIEDO**



**ABRIR EL  
CORAZÓN**

EL AMOR COMO FUERZA MOTIVADORA

## S2/ AMOR ¿Qué Soy?

Infografía 2. Ruta de juego S2

## Relato 2

El viernes 7 de febrero, en la segunda sesión de estudio, nuestro *estilo docente* había cambiado (Schön, 1984; Claxton, 1994; Eraut 1993). En esta ocasión, la actitud a emprender parecía sincronizarse con el tema a tratar y, a diferencia de la energía impulsiva y autoritaria de la sesión anterior, esta vez, la energía parecía más sutil y reflexiva (Schön, 1984). El *leymotive* (o *reclamo aspiracional*) del día, era “el amor” (inspirado en la enseñanza de Thich Nhat Han, 2009) y la *pregunta palanca* que funcionaría como motivador era **¿qué soy?**.



Foto 12. Instante de la autora recitando una enseñanza de Bruce Lee como inspiración del día.  
Fotografía tomada por una participante (Bea)

Este interrogante se mantendría a modo de telón de fondo durante toda la sesión, y no se encabezaba el interrogante con un “¿quién?” pues en su fondo buscaba provocar un ‘no yo’, de manera que, en su leve intención, se comportaría como un bálsamo de *des-identificación*. Pese a ello, nuestra acción no debía *pretender* responderla o forzar a los participantes a que lo hicieran en ningún momento (Schön, 1984; Varela, 1993). Su cometido, al igual que en la sesión anterior, únicamente promovía un tipo de *encuentro*, en cuya reunión nos acercaba a la esencia del problema creativo que, sin saberlo, cada uno de los participantes guardaba entre sus notas gracias a la carta escogida (baraja imperfecta) siete días antes. Si bien, a lo largo de la tarde, algún participante se viera en disposición de responder la pregunta segunda de la sesión del día, en el grupo o responderse a sí mismo, sería acogido y utilizado, pues seguramente ayudaría a “recrear” la experiencia (Noddings, 1984), pero si no ocurría, sería de igual modo bien recibido, pues en la ausencia de su respuesta podríamos optar por otros caminos para reflexionar (Thich Nhat Han, 2009). Así pues, con dicha incógnita como refugio nos disponíamos a explorar en la naturaleza del *cuerpo intuitivo*. No obstante, había que recordar que la pregunta-problema de la sesión anterior, era importante para que el juego surgiera efecto, mantenerla bajo un estado de *no acción* (WU), de manera que los participantes llegaran a olvidarse de ella (del problema) hasta el momento de su solución.

## Memoria y meditación en movimiento

Abrimos la sesión recordando y reconstruyendo la experiencia de la sesión pasada (S1) con la finalidad de revisar y enlazar lo apreciado para seguir cuestionando en las preguntas principales que sostenían la estructura de la experiencia. Mis conclusiones de la sesión anterior habían definido al grupo como ‘rígido’ y difícil de ‘mover’. Así que en esta sesión tenía claro que debía concentrar mi atención en percibir el *momento clave* para el ‘desplazamiento’ de algunas de las estructuras que parecían solidas y aferradas (Henri Laborit, 1995) . Por ello, siguiendo el patrón anterior, comencé con la exposición de conceptos revisados y sus posibles dudas. El *mapeado visual* de los conceptos había funcionado, así que arrancamos de igual modo. Reconozco que me preocupaba estar repitiendo la forma y experimenté una cierta ansiedad al respecto. Sin embargo, se disipó rápidamente gracias a la respiración y a la confianza en el grupo y en el flujo que la sesión misma estaba tomando. Al fin y al cabo, también estábamos observando la capacidad de concentración y visualización que el pensamiento puede generar (Arheim, 1986). Aquí recordé una de mis preguntas formuladas en mis notas de la sesión anterior y reflexión personal:

### **Nota de campo:**

Tras varias diagramatizaciones de los conceptos que iban saliendo, Ramón había hecho mención a que a veces se paraba y no se daba cuenta de que *dejaba de jugar*. Esta apreciación me había hecho preguntarme... Entonces, ¿qué nos paraliza?, ¿qué nos estresa o tensa? y ¿porqué dejamos de jugar?

Así pues, tras revisarlas, me dirigí al grupo y pregunté:

**Agitadora:** Recordando la sesión anterior...¿Dónde sentisteis el juego?-

Ante mi sorpresa, pues mi juicio ya estaba elucubrando respuestas, el grupo asintió muy positivamente y dieron en la diana. Todos, a excepción de alguna persona que no compartió opinión, concordaban en que sintieron el juego con el ‘movimiento’. Los aportes generales mostraron las siguientes expresiones:

[Respuestas del grupo]

“cuando nos levantábamos”, “al caminar!”, “...en todo momento”, “al reírnos”, “...con los personajes...”, etc.

De manera que se identificaba en el *juego* un agente movilizador, cosa obvia y utilizada en el campo educativo como recurso (Vygostky 1978, 2004, Piaget 1986),

sobretudo en las fases de Ese ir hacia algo, que parece estar vinculado con el deseo (Marina, 2010) nos moviliza. No obstante, esa movilización ha de ser provocada. En este caso, es la propuesta y su iniciativa la que arranca el movimiento colectivo. Sin embargo, lejos de la iniciativa, algunos de los participantes *dejan de jugar*, como si la desidia o el juicio les atrapara. Entonces hice la pregunta: ¿Qué nos hace dejar de jugar?. Automáticamente una participante que también era *observante activa* respondió.

**Bea:** Yo dejé de tener la sensación de jugar cuando me sacaste fuera [se refiere al momento de juego de rol, cuando le solicité salir a representar un estilo docente y se sintió incomoda] y el contexto... ahí, yo ya no jugaba.

De manera que podíamos observar, dos aspectos de la dinámica del día anterior y que estaban quedando retratados en esta segunda sesión, gracias a servir de alimento para la diagramatización de los nuevos conceptos. Por un lado, nuestros juicios y ‘especulaciones’ dominaban nuestra razón en muchas ocasiones. Y por otro, nuestros deseos (ansias o anhelos) nos turbaban queriendo encontrar algo de forma inmediata o lograr el cometido de forma impulsiva.

Así pues, en este nuevo espacio, habría que bucear de forma reflexiva y práctica a través de la expresión corporal en movimiento a fin de entender cómo la *corporeidad* nos aporta una información subliminal fundamental que beneficia nuestro crecimiento y el de nuestra práctica como docentes. Sin embargo, esta apertura al contacto corpóreo no podíamos introducirla de golpe y en un contexto planificado, sino tomar su intención como deseo, en tanto que motor, y no como logro. Así que a fin de permitir que el *azar* nos orientara a tomar la decisión de ponerlo en práctica, continuamos con la acción-pizarra. De manera que pusimos la confianza en el movimiento (Laban, 2006), dejándonos llevar como si fuéramos un pinchadiscos que confía en que sabrá pinchar el tema de baile adecuado en el momento adecuado. Para ello era fundamental que mi persona estuviera atenta y conectada y sincronizada en todo momento. Por ello debíamos tener presente tres aspectos: uno, nuestro cuerpo, dos, al grupo y tres, el espacio-tiempo.

Una vez iniciada la sesión, destapamos la pregunta palanca que al hacerse *explícita, causa inmediatamente gestos en los rostros de los participantes (gesto-cuerpo)*. Su cometido responde al propósito de reconocer nuestra *naturaleza salvaje*, entendida cómo la substancia primera que configura nuestra conducta, *temperamento y cualidad que nos caracteriza*, al tiempo que desea comportarse como un engranaje que unifique la actividad lúdica y la creación de posibilidades. Pues bajo el paradigma en el que se confecciona la dinámica (Morin, 1991; De la

Torre, 2005; De la Herrán, 2004) dicha transición no podría darse sin una acción 'enamorada' en cuyo conjunto la situación a resolver es 'amada' y bienvenida, en tanto que es acogida desde una *sensibilidad a lo natural* (Slingerland, 2014). Esta cualidad, de tono 'femenino', en tanto que energía receptora y acogedora, nos ayuda a reconocer lo otro (circunstancia o persona), vernos en el otro y comprender lo otro.

Para poder reconocer en el cuerpo, los mensajes intuitivos, debíamos primero zandar y agitar la rigidez que habíamos detectado. Era necesario conectar el vínculo entre el talento personal (experiencia acumulada), dónde parecían estar afincadas las creencias y percepciones premeditadas (Varela para recuperar la relación con nuestros *dones* (cualidad esencial que nos define) y dónde parece residir la pasión de nuestras vocaciones (Hillman, 1998). De modo que nos adentramos en un galimatías, a modo de viaje, dónde ir más allá del pensamiento lineal sería el primer desafío. Por ello, nuestro esfuerzo se centró en observar y vincular al ejercicio físico del día un subtema que englobara la búsqueda de aquello que queremos, deseamos o rechazamos, pues en sus expresiones parece encontrarse una vinculación con la 'motivación intrínseca' necesaria para la creatividad (Amabile 2008). De manera que la búsqueda escurridiza entre lo que sentimos y pensamos está más relacionada de lo que parece que es a simple vista y que nuestras motivaciones y deseos tienen mucho que decir. Razón por la cual el tema subliminal escogido era el 'amor'. A modo de reclamo aspiracional, hilvanamos un lazo a la cualidad sensible de la naturaleza humana (Slingerland, 2014) en cuya comprensión podrían aparecer los temores que nos acechan ante la expresión del *sentir*, su *empatía* y en su liberación, revisar y transformar las barreras que limitan y nos separan de los nuevos aprendizajes.

## Hacia el *cuerpo intuitivo* 1:

### La calma

Tras un breve tiempo realizando el *mapeado visual* (Acaso, 2012) de algunos conceptos y puntos de inflexión que parecían relevantes, pasamos, por fin, al terreno de la materia: el cuerpo. Así que esta vez arrancamos la sesión de forma dinámica para sorprender al grupo.



Foto 13. Instante de movimiento 'lento', búsqueda de la armonía a través de la respiración.

Se dio una sintonización de los pasos de los participantes. Fue muy breve, pero perceptible. Fotografía de la autora



**Agitadora:** Hoy empezaremos distinto!  
Hay que levantarse!

#### DINÁMICA DE RELAJACIÓN (8")

Muchos participantes se quedaron extrañados y no parecían muy contentos, aún así siguieron las indicaciones y practicaron el ejercicio. La dinámica consistía en una breve introducción, en cuya acción únicamente íbamos a revisar el estado del cuerpo. Si bien, la estrategia de trabajo no estaba previamente diseñada, confié en que mi experiencia e 'intuición práctica' (Myers 3003, Hogarth 2002,

Atkinson y Claxton, 2002) saldría a flote, y recuperaría información guardada en mi memoria para tal fin. Asimismo, confié también en que otro tipo de intuición, previsor, anticipador, reflexivo y que hemos llamado en esta tesis creadora, aparecería si realizaba la pregunta adecuada. Para ello, como ya he mencionado con anterioridad, la atención plena a mi misma, además de al grupo, era fundamental. De manera que el facilitador o agitador se convierte en el tiempo presente en un transformador que recibe y da. Es decir, que escucha, atiende, interioriza, permitiendo la introspección en el directo de su acción y por tanto, permitiendo que pueda haber espacios de silencio entre una acción y otra con el objetivo de percibir *lo que hay (aquello ve, siente y piensa)*, en la forma que es



Foto 14a. Momento de la caminata. Imagen extraída del video documento



Foto 14b. Caminata de relajación y apertura.  
Fotografía de la autora

recibido y al mismo tiempo cuestiona su propio percibir, pudiendo anticipar, prever y presentir lo que todavía no hay y lo que puede haber. Esta corriente, a la que en el marco teórico hemos llamado circular y de ritmo ondulante, es un baile interno que el docente (en un perfil creativo-intuitivo) ha de sostener.

Para explorar, lo que hemos llamado cuerpo intuitivo, realizamos un breve actividad inicial, en conexión con la sesión anterior que consistía en una relajación



Foto 14c. Momento de transición del movimiento realizado. Ejercicio de respiración y sincronización.  
Imagen extraída del videodocumento de la autora

corporal y de alineamiento. Era necesario traer al grupo al presente, al espacio y a la toma de conciencia de sus respiraciones, individuales y grupales para poder avanzar en el conocimiento del potencial intuitivo. En su arranque el grupo parece vergonzoso y temeroso al igual que en la primera sesión siete días antes. Sin embargo la profundización en la respiración como objetivo de observación les va fue permitiendo entrar en un ritmo mucho más pausado y sincronizado. Puede observarse, en el video anexo (S2\_Hacia el cuerpo intuitivo 1) como en el minuto (1'20") el grupo parece adaptarse a un mismo pulso. Tal apreciación es efímera y dura apenas unos segundos, pero de sentimiento real y que luego pudimos comprobar que la mayoría había sentido una 'sensación de unidad'. Este aspecto rítmico del individuo (como estímulo vital) parece hacerse en la medida que uno mismo se ocupa de su respiración personal (individual) y que permite, en un práctica grupal, sintonizarse en el círculo de grupo (como en un todo) y de esa manera, se toma conciencia del colectivo, ampliando así la confianza y el sentimiento de permanencia.

Hacia el *cuerpo intuitivo 2*:

### **La sacudida**

Así pues, tras volver de nuevo a la experiencia tras un breve descanso iniciamos la segunda parte del día leyendo la cita de la inspiración del día, que esta vez era Bruce Lee. La cual había abierto una puerta a la reflexión, pero sin dar tiempo a mucho pensamiento, sorprendimos a los participantes con un:

**Agitadora:** Ahora toca levantarse! Vamos a hacer otro ritmo.

#### DINÁMICA DE MOVIMIENTO EXPRESIVO (10’)

La dinámica consistió principalmente en una serie de agitaciones y recorridos a través el cuerpo: saltos, giros, pisadas, patadas, caminatas a distintas velocidades, ritmos y direcciones (Laban, 2006). Además, se incluyó la posibilidad expresión de la voz libre y el sonido improvisado (Stockhausen, Varela 1993), así como la escucha del sonido interior con el fin de habilitar espacios en el cuerpo para la respiración fluida y armoniosa.



Foto 15. Instante de movimiento ‘sacudida’, dónde los participantes saltan al tiempo que mueven de forma libre todo el cuerpo, incluida la expresión de la voz.  
Fotografía de la autora

Para ello, utilizamos un sonido pregrabado de música trance persa (de la cual no tenemos la fuente), con una base electrónica modificada que nos permitía aprovechar en los golpes que el sonido eléctrico produce, saltar y sacudir el cuerpo realizando vibraciones. No sabía como iba a ser la dinámica, pues no habíamos diseñado ninguna coreografía premeditada. El impulso de realizar la ‘sacudida’ casi de seguido a la actividad anterior, fue motivada por la observación en la primera ‘caminata’, pues el cuerpo de los participantes, pese a haberse relajado, seguía rígido (véase notas S2 en el Anexo). No obstante, aproveché esa rigidez.

Tras la dinámica algunos participantes, parecen anticiparse a la revisión del estado del grupo y se lanzan a expresar como se han sentido. Dos de los participantes exponen que se sentían incómodos en los momentos de libertad, pues no querían ‘hacer daño’, el asunto nos permite exponer sobre la marcha y en acción un debate acerca de las posibilidades ‘libres’ de nuestra acción y cómo en la relación deseo-miedo/ trampa-libertad nuestras opciones ante la toma de decisiones deja de ser fluida, para volverse rígida e inflexible por medio del *prejuicio* preconcebido.

No habíamos acabado de sentarnos cuando uno de los participantes (Charly) muy sorprendido se arranca y comparte con el grupo su experiencia y sensación. Fue una verdadera sorpresa su expresión, pues hasta el momento Charly se había mantenido bastante en silencio y ahora se expresaba con ligereza.

**Charly:** a mí me ha costado mucho moverme. No sé. Y estoy extrañado porque normalmente soy muy agresivo al volante.

[Risas del grupo]

Esta iniciativa por parte de Charly, ayudó a que el resto de participantes se expresaran sin que yo, como en otras ocasiones tuviera que insistir para saberles unas palabras. En ese instante me di cuenta de que estábamos en el ecuador de la experiencia y que la dinámica intuitiva, flexible y de carácter abierto estaba funcionando. Así que fluí con lo que ocurría y observé al grupo expresarse así como responderse unos a otros. Un caso ejemplo, el de otro de los participantes que justo en el transcurso de la discusión mientras yo iba anotando en la pizarra todo lo que decían en modo zapping, intervino justo en el instante en el que escribí 'quiero' en la pizarra. Estos conceptos y acciones, los cuales estaban surgiendo a raíz de la práctica con el cuerpo, declaraban una auténtica discusión de enfoque, que sin buscarla se estaba produciendo.

El participante (Manuel) que en las exploraciones de cuerpo se notaba incómodo, comparte con el grupo que no le apetecía en absoluto saltar, ni abrir la voz y que quería dejar de hacer el ejercicio.

**Manuel:** a mí .... Es que no me apetecía dar patadas...es decir, no quería moverme, pero seguí y lo hice...

En este "seguí..." se hacía presente lo que Rudolf Von Laban (2006, p.142) reflejaba en su reflexión acerca del movimiento corporal y los estados de flujo:

No debe confundirse la cualidad de esfuerzo de flujo libre, con la sensación de movimiento de simplemente seguir adelante. Esta sensación en la expresión del esfuerzo es de alguna manera activada por ese fluir liberado (...) por lo que produce una sensación de corriente que sigue adelante y es característica del flujo libre (p. 142)

Sin embargo, este *flujo libre*, se ve restringido por un 'control' que el pensamiento impone. Al detectar este aspecto, le preguntamos al participante si podía apreciar esta diferencia y observar si había alguna resistencia. El participante nos respondió haciendo una estrategia de defensa, justificando su derecho a la libertad. Sin embargo, ese derecho no lo utilizó en ningún momento, por tanto, no estaba fluyendo consigo mismo. Pues, pudiendo utilizar la opción libre de dejar de inmediato de realizar la práctica, no lo hizo. Por ello, mi intuición, me alertaba de la *trampa mental* que el participante trataba de ocultar ante el grupo. Así pues, lo que resonaba de fondo, tras sus palabras, era un miedo a entrar en el cuerpo, y tal vez, una cierta 'vergüenza' a la exposición. Este aspecto último, no era único del participante, pues otros miembros, expusieron algo similar, y nos corroboraron que se identificaron con el reflejo del participante (Manuel).

En este punto, era evidente, que la rigidez física era palpable en general, pero aprovechando el caso del participante Manuel expusimos las diferencias entre un fluir dinámico (con libertad) y un fluir por esfuerzo (condicionado). No obstante, para dar validez a la intuición que estamos percibiendo de Manuel, en la cual sentíamos que su juicio le entorpecía y su pensamiento intervenía interrumpiendo el movimiento corporal, recuperamos por un momento las respuestas de los cuestionarios iniciales Q1, a fin de observar lo que el participante en su inicio respondió ante las preguntas de ‘dejarse llevar’ por la intuición y ser creativo. Y mi intuición, era correcta. En ellas, el participante reflejaba afirmativamente que tendía a utilizar un pensamiento intuitivo-visual y que se dejaba llevar por el instinto, sin embargo, reconocía que sus juicios le entorpecían fluir más. Cuando nos imponen situaciones que no nos apetece, las cuales funcionan a modo de inconveniente u obstáculos, si no tenemos herramientas para ‘fluir’, pues desconocemos su funcionamiento, nos ofuscamos y entonces no somos creativos.

En definitiva, lo que apreciamos es que si bien el movimiento traía el juego, los participantes se ceñían a la proposición establecida, es decir, se veían limitados por lo que alguno llamó ‘órdenes’ cuando en realidad tenían permiso para saltarse cualquier pauta. Lo observado con Laura (percepción viva), David (juego de enfrentamientos) o Bea (insight) nos ayudó a comprender como cuando uno se permite la *libertad de ser* (Vaughan, 1979) y de ‘trascender’ (De la Torre y Moraes, 2005) puede dejarse llevar, ir más allá de lo que percibe como realidad y entonces, puede superar el miedo a lo que sea (hacer daño, ser juzgado o ridiculizado) y la pereza (vaguedad y aburrimiento) y por tanto, ampliar su capacidad creativa.

Por el contrario, otros participantes expresaron cuestiones distintas. Traemos aquí un ejemplo de toma de conciencia en el ‘ahora’. El caso de Bea, quién se dio cuenta durante la sesión, concretamente en el ejercicio de cuerpo, de que tenía juicios, que le venían y la paralizaban. Entonces ayudada por la respiración y la consigna de ‘ocuparse del sí, cuidarlo’, nos describía:



Foto 16. Momento clave en el que una de las participantes confiesa su ‘darse cuenta’ de estado corporal-anímico y como le ha llevado a reafirmarse en una decisión a tomar.  
Fotografía de la autora

Bea: yo me he dado cuenta de algo, mientras estábamos haciendo el ejercicio de que no fluía nada. Y entonces, he respirado y recolocado y como que mi cuerpo ha asentido. Y me he dado

cuenta de que estaba reafirmando una decisión (que ya empecé a tomar la semana anterior) de que este es mi espacio y me lo doy.

## Juego de Parejas: La Sincronía y la sintonía

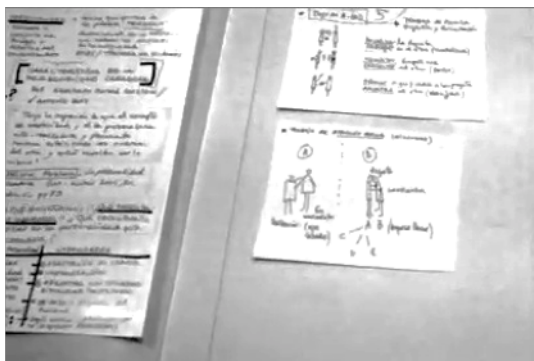


Foto 17. Sincronicidad. Un participante desconociendo la posible actividad, describe un ejercicio que recientemente había visto en un documental y era casi idéntico a nuestra posible propuesta. Fotografía del dibujo que la autora llevaba en su diario de trabajo.

Así pues, tras varias aportaciones más y entre ellas la de otro participante que recuerda un ejemplo de visión intuitiva, se engendra la siguiente y última actividad del día.

La descripción del participante (David), que al hilo del debate-discusión tras la experiencia con el cuerpo, se sorprende recordando en ese instante un documental acerca de la relación entre intuición y visión. El participante describe lo que le resultó más interesante del

documental y lo expone al grupo. En medio de su relato describe cómo los científicos exploran con candidatos la visión interna mediante ejercicios de vendajes de ojos, a fin de observar que significa “ver sin ver”.

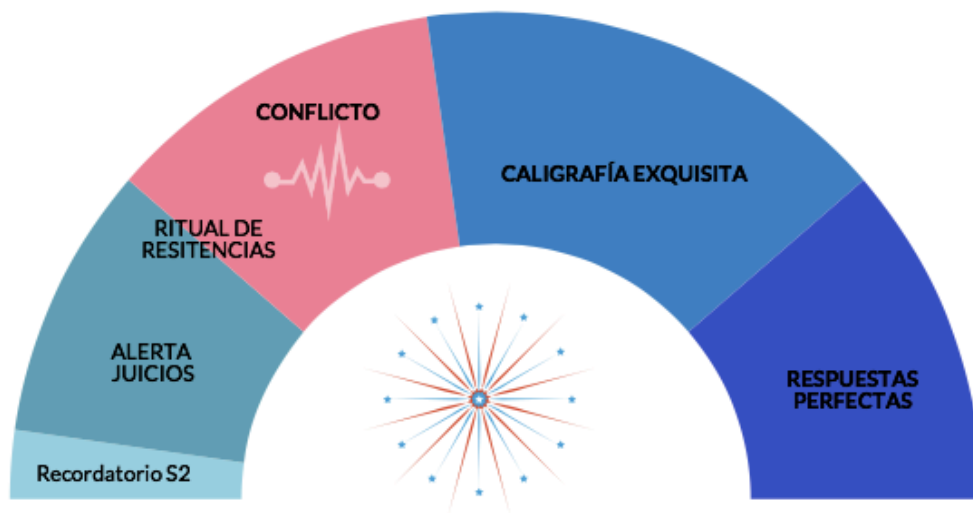
Cual fue mi sorpresa, pues era uno de mis dibujos, en el ‘abanico de posibles’ y no sentí hasta ese momento de evidencia que hubiera que utilizarlo. Así que, interrumpí el relato emocionada, enseñándoles el dibujo. De modo que cuando el participante concluyó su aportación, pasamos a experimentar ‘que se ve cuando no ves’ ¿Somos capaces de intuir el entorno y percibir? Y Los que vemos ¿Somos capaces de *ver más allá* de lo que parece que vemos? .



# S3

## SOLUCIÓN

¿QUE APORTO?



AZAR



MOVIMIENTO Y  
SONIDO



FLUIDEZ



CERRAR LA  
PARTIDA

CUANDO LA SOLUCIÓN ERA LA PREGUNTA

## S3/SER LA SOLUCIÓN

### ¿Qué apporto?

Infografía 3. Ruta de juego S3

### **Pensamiento recordado 1**

De nuevo, tras siete días de descanso, nos dirigíamos a la última sesión de trabajo. Pese a mantener el entusiasmo vivo por la experiencia, nuestra *energía* (pulso, sistema nervioso y emocional) andaban algo alterados debido a la pérdida de un *cargador* de una de las cámaras prestadas. En esa semana, nuevas complicaciones logísticas se habían sumado a nuestras tareas y el equipo técnico colaborador que habíamos constituido para grabar la experiencia tampoco iba a poder asistir por temas de salud. Pese a la incomodidad técnica, disponíamos de una pequeña cámara compacta para grabar algún momento de la experiencia y mucho entusiasmo para rescatar toda aquella vivencia que pudiéramos captar. Sin embargo, este último aparato, como veremos, tampoco funcionó del todo bien, como intuíamos y como ya había ocurrido en sesiones anteriores.

Así que, debido a la falta de *registros visuales* suficientes, en este último encuentro nos apoyaremos para describir algunos de los acontecimientos sucedidos en los testimonios de algunas de las entrevistas realizadas.

Uno de los acontecimientos relevantes que forjaron la relevancia de esta sesión fue un *conflicto* con una de las participantes, lo que detuvo la sesión casi una hora. Dicha participante finalmente abandonó el curso sin llegar a concluir la experiencia. Pero hemos creído conveniente decidir integrar el nudo del *conflicto* y su desenlace, en el *relato de la experiencia*, pues nos ha ayudado a comprender cómo la *intuición* puede convertirse en *creadora* cuando somos capaces de reconocerla, integrando *cuerpo y mente*. Para ello, traemos a colación lo ocurrido y aportaremos algunas de las notas extraídas de nuestros *diarios de campo*.

### **De instante en instante**

Durante el inicio de esta tercera sesión (S3) puesto que era el último día, me encontraba algo nerviosa y cansada por una falta de sueño considerable. Habían ocurrido varios percances que me habían mantenido ocupada en aspectos técnicos; como la pérdida del ya mencionado cargador de la cámara principal así como la gestión y reorganización de los colaboradores y equipos de grabación. Debido a la agenda programada en la Facultad, ya no podíamos cambiar el día, y mi preocupación estaba interviniendo negativamente en lo que realmente era importante: la experiencia. No obstante, internamente sentía que no estaba realmente preocupada por dicho artefacto sino que había algo más que en ese transcurso repleto de tareas no podía visualizar con claridad.



Poco antes de mi llegada a la facultad se me avisó que el cargador de la cámara había sido encontrado y que estaba en la recepción de la Facultad, así que tendría que ir a buscarlo antes de entrar en el aula y podría cargar la batería. Gracias a ello, pude observar que mi preocupación seguía intacta, a pesar de que el problema parecía resuelto (prejuicio). Así que me preguntaba qué sería lo que me tenía tan inquieta (sensación somática, Damasio 1991).

Por fin, llegué a la Facultad y viendo que no había nadie en la recepción y no tenía manera de avisar al bedel pues no encontraba su número, me puse aún más nerviosa. Y decidí seguir hacia el aula, con cierto estrés, pero empujada por que algo me decía que no debía preocuparme pues el cargador estaría allí. Pese a ello, ya me había retrasado y llegaba tarde al aula, la cual además en esta ocasión era distinta, donde íbamos a realizar la última de las sesiones de la experiencia, cuestión principal, que ya me tenía un poco estresada.

Sin embargo, otra preocupación me insistía y mi pensamiento se embrutecía cada vez más repitiéndome el siguiente discurso:

Y el espacio??? No lo he preparado!!! (Agobio) Normalmente movemos las sillas y además en esta ocasión nos han cambiado el aula. ¿Llegarán bien todos los participantes al espacio? ¿Nos dará tiempo a todo si yo me estoy retrasando? ¿Se enfadará alguien? ¿Habrà que mover las sillas? Las sillas, las sillas!!! *Ojalá* lo hayan hecho, pero... ¿quién? No!! ¿Cómo van a mover las sillas, si no hemos avisado de ello? y además! es mi responsabilidad!! ¿Se enfadarán los participantes?...

Y así, sucesivamente, todo un arsenal de lamentaciones y *preguntas-respuesta* circulaban por mi mente sin tregua. Pero entonces, me di cuenta. ¿Por qué no dejaba de preguntarme si se molestarían los participantes, y ¿por qué razón insistía tanto mi pensamiento?.



Foto 18. Entrada al aula. Extracción de imagen del videodocumento de la autora

Estaba preocupándome en lugar de ocupándome. Estaba actuando en contra de mi propia exploración metodológica, así que en el trayecto me detuve y respiré. Traté de relajar mi cuerpo, acallar la mente y confiar.

En ese instante algo se serenó, pero mi cansancio acumulado y un nerviosismo por el *miedo* a no poder grabar la sesión se había apoderado

de mi. Así que mi entrada en el espacio fue un tanto impulsiva e invasiva. Abrí la puerta y ¿cuál fue mi primera sorpresa? El cargador estaba en la mesa del profesor

y todos los participantes habían hecho espacio y estaban sentados en semicírculo perfectamente colocados en sus respectivas sillas.

Así que, por un lado me sentía afortunada por tener un grupo de investigación tan atento y por otro, agradecida con ganas de abrazar a los bedeles del edificio por haber guardado con cuidado el *cargador* de la cámara. Sin embargo, internamente, me sentía enfadada conmigo misma por no haber confiado en mi propia sensación intuitiva.

### **Diario de campo**

(14 de febrero 2013):

Mi llegada de hoy fue espantosa. Pero he tratado de jugar con la energía, y la he utilizado. Al fin al cabo el cotidiano docente, está siempre repleto de obstáculos y quehaceres inesperados. Siento que he soltado algo. Aunque me enfadé conmigo misma por no confiar. Estaba muy preocupada por la *planificación* que no llevaba, y aunque ese era justamente el *plan*, me entró ansiedad y el pensamiento que acataba la regla me entorpecía y cuestionaba como iba a encajar ese no-plan con la metodología del estudio. Lo curioso es que cuanto crucé la puerta del aula, brevemente y casi como una ráfaga sentí que se podía hacer ambas cosas: Hacer y no hacer. Planificar, soltar el plan o inventar uno nuevo conforme la marcha. Justamente hoy me acordaba de la *cita inspiracional* del ‘Equipo A’ que les había contado al grupo en la primera sesión de esta experiencia, la anécdota de los planes de Annibal, esos que nunca llevaba, pero que siempre le salían bien. Pues ahí estaba, hoy me parecía una ironía. Sin embargo, mentalmente algo seguía insistiendo y me preguntaba: ¿Elijo el camino *recto* o elijo un *no camino*?

Así pues, tras mi entrada en el aula como un autómatas y ver que todo estaba bien, de nuevo me serené y pedí disculpas por mi poca sutileza, al tiempo que agradecí con cierto empeño la labor y acción colaborativa del grupo. Mientras tanto, me iba situando tras la mesa del profesor (como protegida) y tomando con las manos, cual emotivo abrazo, el cargador de la



Foto 19. Momento antes de entrar al aula. Extracción de imagen del videodocumento de la autora

cámara que tanto había ansiado. Así que, ya recuperados mis cables, me situé para abrir la inspiración del día. Sin embargo, de forma súbita, me venía muy fuerte el propio planteamiento de la experiencia y el lema previo que les había enviado a los participantes –Juega, Ama y Se la Solución-. Era irónico, que hubiera diseñado una *ruta improvisada* de juegos y que ahora por un cargador y unos objetivos, no fuera capaz de transformar la incertidumbre. Pero así me sentía, insegura. Estaba en confrontación con ‘lo que debía de ser’ o lo que ‘tenía que ser’,

en lugar de aquello que tanto había repetido en el marco teórico de esta tesis: 'dejarlo ser'. Recuerdo esos momentos con claridad por las sensaciones físicas que tenía. Sin embargo, creo que no era del todo consciente de mi lucha interna. Ahora, tras haberse desarrollado la experiencia, me doy cuenta por completo de cómo mi propio aprendizaje, lleno de reglas y patrones, no me estaba permitiendo experimentar y mucho menos jugar. La ansiedad estaba pudiendo con mi fluidez y el acto creativo parecía resistirse. Pese a ello, decidí. -a Jugar!- me dije. Así que introduje la sesión con el que estaba siendo el principal problema para mí pero que, a su vez, habíamos detectado en el marco teórico, las resistencias. Esos obstáculos variados que también tienen su razón de ser, pues nos ayudan a conservar lo que tenemos, pero que para cuestiones creativas, van fatal!

De manera que, tras la decisión, me sentí más confiada, y seguidamente tomé otra decisión al instante; sacar a alguien de su silla. Íbamos a escenificar. Un poco por impulso, un poco por deliberación y otro tanto por *sensaciones*, confié en que mi cuerpo, tras años de experiencia, sabría qué tenía que hacer. Y si no era así, Claxton y su equipo de Bristol, como Lieberman o Csikszentmihalyi estarían equivocados y la *cualidad de la experticia* (pericia práctica) no valdría para nada. Pero tenían razón, años de experiencia corporal manifestaban una intuición práctica clarísima. Así que invité al *azar* a una de las participantes a ser mi 'resistencia'. Esa era la parte fácil, porque la participante solo tenía que ponerse como un muro y no dejarme pasar, asunto que pareció encantarle. Así que me sorprendí también de haber escogido bien. Prosiguiendo con la escenificación, el grupo parecía divertirse, excepto una participante que cada vez estaba más seria. Me di cuenta, pero no quería detener el movimiento emprendido porque sentía que estaba fluyendo, así que no le di importancia. Y no imaginaba lo que ocurriría poco minutos después.



Foto 20. Escenificación resistencia-rigidez.Extracción de imagen del videodocumento

Como mostramos en las siguientes capturas de imagen, mi cuerpo siguió con el teatro y forcejeó con mi contrincante para evidenciar que cuanto más nos aferramos en el enfrentamiento, la *resistencia* más fuerte se hace, y en lugar de impulsarnos nos bloquea. Al igual que los pensamientos ansiosos o desidiosos que minutos antes había tenido me

habían estado ofreciendo una resistencia, y cuanto más los atendía más fuertes sonaban.

Dato curioso, ese día llevaba unas botas de tacón, y me resbalaba con la superficie del suelo del aula. Así que, para poder mostrar bien el *truco simbólico* y *corpóreo* que explicaba el arte del movimiento, sentí claramente que necesitaba tocar el suelo. Así que me quité las botas. Al grupo le hizo mucha gracia (cosa que me sorprendía, -solo eran unos zapatos-).



Foto 21. Momento de quitarme las botas. Extracción de imagen del videodocumento de la autora

Proseguí, ya liberada de la 'inestabilidad' que producen los tacones, y me dejé llevar; fácilmente, mi cuerpo dibujó una pequeña *torsión con giro*, un trazo que engañó a la resistencia y consiguió hacerla bailar. La escena representada sirvió como ejemplo para apreciar las distintas caras de las resistencias y como utilizarlas de impulso y no de obstáculo.

Todo el grupo se echó a reír y me sentí fluyendo de nuevo. El ambiente parecía ya estar propicio para entrar en trabajo profundo. Así que me dispuse a subir la pantalla del proyector. Acto que había repetido ya en las dos sesiones anteriores al



Foto 22. Escenificación resistencia-fluidez. Extracción de imagen del videodocumento de la autora

inicio de cada experiencia y cuya acción pasada cobraba sentido, porque nos ocupaba la conceptualización del tema y posterior reflexión, generando grupos de discusión, lo cual nos había llevado a construir *mapas conceptuales* en la pizarra conjuntamente con los participantes. Sin embargo, en esta ocasión, donde el tema del día era la acción, la *creación* y las *soluciones*, no tenía mucho sentido. Así que en mimente investigadora se dispararon dos preguntas en paralelo:

¿Por qué quieres subir la pantalla del proyector insistentemente?

¿Estás repitiendo rutinas porque consideras que les ayuda a entender el tema o por miedo a improvisar una nueva actividad?

Pese a ello, mi acción continuó de forma impulsiva y aquí se presentó una inesperada y dulce sorpresa. Al levantar la pantalla del proyector para acceder a la pizarra que había debajo, ésta guardaba escrita con tiza una importante pregunta: "¿Tiene corazón tu camino?" *Castaneda*.

Nota /diario de Campo:

Cuál fue mi sorpresa (Ci/momento clave) cuando al levantar la pantalla, en la pizarra había una pregunta que contestaba mis incertidumbres previas. Esa pregunta; ¿tiene corazón tu camino?, me pareció caída del cielo. [...]

Me emocionó bastante, pero al mismo tiempo, me relajó totalmente. La seguí. Me dije, OK! Le pongo lo que 'tengo' con lo que 'soy'. Y me expongo, si miedo. Y mentalmente exclamé: Hoy toca ofrecer.

Después de esa decisión interna, propuse el ejercicio de retratar lo que había ocurrido. Pues mi sorpresa fue tal, que paralicé la sesión para decidir tomarme unos minutos de reflexión conjunta con el grupo.

Al ver la pregunta, recuerdo que mi corazón se aceleró y me emocioné (afectivo-sensitivo). Me sentí muy sorprendida. Tenía la certeza que esa pregunta la había escrito alguno de los participantes de mi grupo, cosa que me emocionaba particularmente, pues lo que ellos no sabían eran dos cosas. Una, que yo me había cuestionado a mí misma antes de entrar en el aula, ¿qué camino seguir?, y dos, que la *inspiración del día (juego)* que traía preparada para dicha sesión era la película 'Zatoichi, el samurai ciego'. Y ese acontecimiento, co-creado con humor para mi sorpresa, nos ayudaba a comprender lo que íbamos realmente a trabajar en esa última sesión. Esa capacidad de fluir con los acontecimientos viendo más allá de lo que no se ve.

Así pues, deteniéndome unos segundos ante la pizarra y en silencio, mis pulmones se hincharon, tomé aire y exhalé un *suspiro* de descanso. Desde ahí, sentí claramente que ya estaba relajada, que todo fluía y que era y sería tal y como tenía que ser. Y así, mi anterior *sensación* de desasosiego, fuera o no real, me había invitado a estar 'atenta'. No obstante, tras la lectura de esa pregunta, dicha sensación había cambiado y me ofrecía una repentina reflexión:

**Nota de Campo:**

Los conflictos era mejor acogerlos y abrazarlos. Sólo así se convertían en alianzas"

Y sí, debía reconocer que en el trayecto de esa última semana, estaba más preocupada por las normas, reglas, tiempos, métodos, fuentes, etc. que por atender aquello que justamente estaba investigando. Se me había olvidado poner el corazón (la emoción y el sentir) en mi práctica, y además, puesto que era parte del trabajo de exploración, sentí que sería bueno hacer ese reconocimiento, y

expresar mi propia ansiedad al grupo. Así que lo hice y traté de ser lo más honesta que pude. Reconocí que había entrado sin ningún sentimiento de atención, sino con la *cabeza por delante* y malhumorada.

En ese instante me di por respondida a las internas preguntas anteriores y *sentí*, que quedaba claro que era mi persona quién debía subir la pantalla del proyector aunque luego no llegara a utilizar dicha pizarra más que un par de ocasiones. De modo que ese hecho inesperado me llevó a girar el enfoque (acción creativa) de la sesión, asunto que iniciaría el posterior *conflicto* y que nos desvelaría nuevos aspectos de la cotidianidad docente, permitiéndonos observarlos en vivo y en directo. Fue entonces cuando fui consciente de las actitudes evidenciadas en mi *lenguaje corporal*, y quise reorganizar el asunto con una cámara auxiliar compacta que todavía tenía algo de batería pero que, de forma extraña, se descargó al poco de empezar a grabar en la siguiente actividad y sólo pude rescatar unos cuantos minutos y con muy mala calidad. Así que, como acababa de re-aprender minutos antes, acepté que el asunto tecnológico ese día no iba a funcionar demasiado bien. Por el motivo que fuera, soltaría la cámara cuando ya no funcionara para que no interviniera en mi actuación, pues las sesiones anteriores habían sido difíciles por haber estado tan pendiente del aparato. En ese momento, decidí exponerle al grupo mi estrés anterior, para poder reflexionar acerca de la pregunta que alguien del grupo, silenciosamente había escrito en secreto.

El grupo fue muy atento y sostuvo la situación con sonrisa y en algunos casos particularmente con carcajada. Por ejemplo, el caso del participante **Ramón**, quien señaló que mi entrada "le había parecido como un huracán y que hasta le había hecho gracia". Esta percepción particular en tono de 'humor', que Ramón había destacado, me inspiraba a realizar una nueva actividad espontánea y que uniría mi manifestación de estado de ánimo y ayudaría a que los participantes también se expresaran sin tapujos y con honestidad.

Acto seguido propuse la nueva *actividad* que me había *sobresaltado* gracias al testimonio de Ramón. Dado que con todos esos *instantes encadenados* estaba activándose mucha *información sutil* en el ambiente, propuse exponer en una hoja el seguimiento de lo que cada participante había vivenciado particularmente hasta el momento. Exponiendo por un lado lo que *sentían* y por otro el *juicio* que les hubiera venido, para luego compartirlo con el grupo.

.Los participantes, parecían más activos y confiados que nunca. Me sorprendió, porque parecía que la 'humanidad' desastrosa de mi entrada 'huracanada' les había relajado. Y estaban hablando entre ellos, compartiendo y reflexionando

acerca de lo que sentían. Entonces traté de aprovechar unos pequeños minutos de la batería que se había recargado en una de las cámaras y tomé algunos registros de lo ocurrido en boca de algunos de los participantes que estaban con ganas de redibujar y expresar la escena, así como de compartir sus sensaciones intuitivas y percepciones. Resultó muy interesante, más que recoger las notas en papel.

**Araceli:** ... ha habido un momento en el que me has mirado (sonríe).  
Y ha habido un momento de...complicidad!

**Ana:** ... algo me llegó. Sí, claro, Que tu algo viste ahí, que de repente te tranquilizó..

**Ramon** (Interviene seguido a Ana): Yo es que veo claros dos momentos. Entrás, para mí con un descontrol, una velocidad que dices... ahh, Y de repente te encuentras con 'tu cable' y entonces dices, uhh, fíjate! que sorpresa. Y a partir de ahí, llega esa velocidad a la quietud y buscas un conflicto, empiezas a hacer un ejercicio, sal tú, quieres llegar a la puerta, me dejó llevar, lo bailas, y ya vuelves, al proyector y cuando lo subes ya te encuentras esa frase... y ahí llega la quietud real,

**Ana:** Sí, sí. También te quitaste los zapatos!!

[El Grupo: asiente]

**Laura:** Pero... Ahora recuerdo! hubo un instante, después de que ella venía Drrumm-druum drum y 'toca' el cuerpo de Rosa, insiste un poco, se libera, vuelve, igual no todo al mismo tiempo, pero al volver, como que quiso retomar, pero no, y se volvió a levantar la pantalla. Luego ya levantó esto y se quedó ahí, en plena quietud. Ahí, Yo me emocioné! Tu sensación ante eso, tu quietud, me emocionó!

**Ana:** A mí llegó como que tú te emocionaste.

**Ramon:** Sí, sí, a mí también. Pero luego hay un momento que te quitas las botas, porque ese momento para mí es muy importante. Donde tu estás ahí en el ejercicio, ves que necesitas más tierra y de repente, te quitas las botas, pides perdón! pero te agarras (con gesto de lucha) y bailas, por usar tus palabras, pero realmente haces un dribling, haces un juego de cuerpo, de movimiento, y llegas a tu meta.

**Marta:** Yo empaticé mucho con el problema del cable. Y también vi claro que te emocionabas.

Manuel: (Señalando a Ramón) Me ha gustado que dijeras eso Ramón, porque yo también lo estaba pensando... pero no lo he dicho. Me ha dado la sensación de que el cambio ha venido cuando has tocado el suelo. Ahí te ha cambiado algo, te ha cambiado el ritmo, y de hecho estabas peleando mal (risas) ... estabas perdiendo, te estaba dando una paliza en la lucha en el barro (rissass....) no, es broma. Pero cuando te has puesto descalza has jugado con ella, como que los movimientos eran...(gesticula como haciendo ondas) y a a partir de ese momento te has coordinado tú sola, no se como se explica eso... pero fluías...sí.

Fue curioso como varias personas de igual modo, sintieron claramente que algo se transformaba en la energía afectiva, al ver la pregunta en la pizarra. Así como el hecho de quitarme los zapatos, como acto que sin pretender ser transgresor, se concebía como un acto de autenticidad para Ramón o Manuel, quienes de nuevo insistieron en que ese 'momento' les había llegado especialmente. Era curioso, yo apenas recordaba haberlo hecho, y ahí pudimos apreciar un "automatismo", como si fuera por unas consignas formales establecidas mi mente activaba mi habla casi

sin pensar. En ese punto, observamos una reflexión interesante, pues el automatismo viene “sin pensar” de forma instantánea y no por ello es una intuición, sino una norma o regla instaurada en mi cerebro como patrón de conducta. Este asunto que parecía banal e insignificante, resultó ser de interés y agudizó una bonita reflexión. Muchos tomaron notas y en mi observación les veía afirmar con la cabeza (momento clave), como de forma inconsciente mientras tomaban sus notas. Este signo para mí, era un símbolo clarificador de que la comprensión se estaba acercando.

De igual forma, muchos también sostuvieron que habían sentido empatía con la necesidad de silencio y de llevar otro ritmo. Estaba realmente sorprendida. Cómo un grupo de adultos donde todos eran unos desconocidos los unos para los otros, había tomado tal solidez en solo dos tardes con ellos. Y en ese día, especialmente, se percibía con claridad una ampliada atención y toma de conciencia. Sin embargo, esta actividad no se llegó a concluir del todo, porque transcurridos algunos minutos de su realización y en medio de tales reflexiones y puestas en común, una participante nos detuvo. En un silencio, me disponía a intervenir para leer la *cita inspiradora* del día y que tenía gran relación con la experiencia de este día. Justo tras mencionar “os voy a leer la cita de hoy...”, una de las participantes alzaba la voz y se dirigía personalmente a mí para manifestar su necesidad de marcharse, relatando una queja personal y, por consiguiente, deteniendo el ejercicio.

## El conflicto

### Extracción de diarios de campo y testimonios de entrevistas

La participante, una profesora de entorno 40 años, de quién no haremos mención del nombre, pues no dio su autorización, siendo aceptada, literalmente, en el último minuto. Su caso ya comenzó siendo un tanto especial, porque a quien habíamos enviado la propuesta se hizo a un familiar suyo, también formador como ella y que no pudiendo asistir, solicitó que fuera aceptada en su lugar. La llamada telefónica se realizó momentos antes del inicio de la primera sesión de trabajo (S1) y nos vimos un poco presionados, pues al parecer la participante ya estaba de camino hacia la Facultad. Aspecto, este último, que nos pareció algo extraño y nada respetuoso, al tiempo que poco riguroso. Por tales motivos no habíamos podido conversar con ella cuando el grupo ya se había cerrado. A pesar de ello, aceptamos su incorporación debido a que su perfil encajaba en nuestros criterios, pues era profesora y poseía experiencia en el trabajo de grupos desde un enfoque holístico, así que nos pareció un enriquecedora aportación.



De modo que, de una forma un poco acelerada, decidimos aceptarla e integrar tal decisión como parte de un aprendizaje en el fluir académico. Sin embargo, tras la primera sesión, observamos que algunos de sus comentarios expresaban una tendencia a llevarse el tema hacia el campo terapéutico, aspecto que no teníamos intención de explorar. Propósito que quedó aclarado al inicio de la primera sesión, pues dicho desvío se alejaba de nuestra línea de investigación.

En mi defensa puedo transmitir que la actitud tomada frente a sus aportaciones, al igual que con el resto de los participantes, fue siempre de respeto, y así lo hemos verificado en los videos revisados. No obstante, mi actitud se mostraba contundente hacia las direcciones temáticas por las que no quería desviarme, debido a la relación espacio-tiempo del que disponíamos y a su vez, porque algunas de la direcciones que tomaba el discurso no eran el objetivo de exploración de esta experiencia. En la primera sesión informamos de nuevo de los motivos de la investigación, propósitos y secuencias de estudio, habíamos aclarado previamente que los participantes debían comprometerse a asistir a la totalidad de la experiencia, a excepción de los colaboradores o casos particulares que luego aportarían testimonios personales para el análisis. Pese a ello, dicha participante faltó a la segunda sesión entera y sin previo aviso, aspecto que nos pareció una falta de compromiso en la palabra y también falta de respeto hacia la investigación. Ello influiría en el seguimiento del conjunto de la ruta vivencial, y en cierto modo auguraba alguna complicación posterior.

Lo que en mis notas se recoge es que debido a faltar a la segunda sesión (S2) donde el *lema* era el Amor, y habíamos reflexionado entorno al juego *empático* y dónde el trabajo con el *cuerpo* se había intensificado, provocando con ello una mayor confianza entre el grupo, dicha ausencia podría haber afectado a la relación con el trabajo de estudio por parte de la participante ausente y también a su relación con el grupo. Pero ante mi sorpresa, esta suposición deliberada no era el asunto que incomodaba a la participante sino todo lo contrario. La participante se plantaba como indignada por mi actuación y trato, como docente, hacia ella.

Ante este nuevo hecho inesperado, quise atender su mirada, y comprender su perspectiva. Tal asunto me inquietaba, y deseaba esclarecer sus sentimientos por si pudieran aportarme una comprensión que quizás yo estaba obviando o, peor aún, desatendiendo. Sin embargo, su argumentación pareció recaer únicamente en mi *trato especial de descrédito* hacia ella, como si mi persona le impusiera, en palabras literales de la participante, "un desprecio particular por miedo a que su saber fuera mayor que el mío".

Ante mi perplejidad, tales enunciaciones, dentro del marco de una exploración experiencial, me dejaban entristecida y preocupada, pues prácticamente se afirmaba que le había faltado al respeto y ejercido un *maltrato* por ser mayor que yo en edad y rango. Al principio me pareció grave y me preocupé, al tiempo que sentía que era un juicio equivocado y una proyección personal que quizás estaba manifestandose hacia otra figura de autoridad. Sin embargo, en mi mente, una sucesión de preguntas se balanceaban de un lado al otro del cuerpo. ¿Cómo podía haber ocurrido? ¿Por qué motivo dicha persona, estaba experimentando esa percepción? ¿Acaso su percepción era correcta, y yo había cometido una *negligencia* obviando dicho maltrato? O por el contrario, ¿era su percepción errónea?

Estas cuestiones se formularon en mi mente de forma inmediata. Y a pesar de la dificultad del momento, que todo conflicto conlleva, traté de aprovechar dicho *instante* para seguir explorando e integrar lo que estaba ocurriendo como motivo de estudio. Y así lo comuniqué al grupo y a la participante. Toda circunstancia era bienvenida y asumí que en ese momento, eso era lo que tocaba, era lo que dicha participante sentía y yo lo acogía. Por ello, traté de no responderme a ninguna de las preguntas que recién me atacaban internamente, dejar pasar el pensamiento y no atenderlo en exceso, pues mi inclinación emocional estaba empezando a colocarse a la *defensiva*. Así que *respiré* y acepté, desde la honestidad y la calma, que si había cometido un error, debía responsabilizarme y disculparme.

Y así lo hice. Aprovechando un silencio en su discurso me disculpé de cualquier error o falta de respeto que hubiera podido desencadenarse previamente. No obstante, recordé que 'descolocarles' era uno de mis principales objetivos y que estar en desacuerdo con ellos no era un acto negativo (personal) hacia ninguno de ellos, sino el propósito de esta exploración concreta y una ventaja para la confrontación. Pese a ello, la participante ya estaba posicionada fuertemente en un lugar de *exclusión*, y pese a invitarla a reincorporarse en el grupo, con voz crítica no quiso aceptar.

Quise con dicha invitación, que todos esos aspectos particulares que la participante estaba percibiendo pudieran recogerse posteriormente para mejorar su aprovechamiento y también servir de *datos* para el análisis, cuya comprensión nos ayudaría a mejorar en futuras experiencias como docentes, pero, finalmente, su posición fue inamovible e insistió, de nuevo, en aspectos personales de carácter afectivo que remitían, sospechamos, a algún *prejuicio* preestablecido o *necesidad*

*emocional* y que se enfocaban únicamente en su persona y en la mía, obviando el contexto y al grupo.

Por mi mente regresó un nuevo pensamiento de disculpa y atención hacia la participante. Sin embargo, sin hacerlo explícito, en esta ocasión volví a respirar y observé cómo la *intuición practica* se había activado y me ofrecía en ese momento un recuerdo de la sesión anterior. Esa era precisamente la sesión en la que dicha participante había faltado, y de la que mi memoria traía ahora a colación una frase que guardaba en mis apuntes acerca de los momentos de *iluminación*, y que se resumía en: "Fluir sin influir".

Fue entonces, cuando, tras escuchar sus *repetidas* palabras y también las mías, comprendí que debía soltar la *díada* y dejarla ir. En escasos segundos, tomé conciencia del ambiente y de mi cuerpo. Mi figura, como docente e investigadora se había ido acercando a la participante, hasta llegar a sentarse a su lado, mientras que la participante había tomado una posición de enfrentamiento y *autoridad*, levantándose de su sitio y colocándose de pie frente a mí. En ese momento, sentí que su mente estaba vivenciando una percepción confusa, pues pese a dar por aceptada su marcha, la participante seguía repitiendo las mismas frases, motivo por el cual suponemos que un *juicio*, creencia o valor establecido estaba alimentando su ansiedad y entorpeciendo el gozo en la exploración, así como impidiéndole pasar de la angustia a la calma.

Por ello, comprendí que no podríamos mejorar dicha situación desde el grupo, sino que habría que tratar ese caso de forma individualizada. Sin embargo, yo no podía ejercer esa función 'terapéutica' ni estaba dispuesta a hacerlo, pues ese no era mi cometido, ni el espacio ni el lugar, y tampoco el tema de nuestra exploración. Mientras tanto, el grupo había permanecido atento, enfocado en nuestra confrontación, y se había mantenido en silencio de forma absolutamente respetuosa y *contenedora* (inclusiva).

Tras dicha detención, mi sensación me indicaba que nuestras *creencias*, falsas o verdaderas, cuando se arraigan y se aferran no encuentran salida, repitiéndose una y otra vez. Así, entramos en un círculo vicioso y reactivo (repitiendo una y otra vez nuestra conducta) cuando no podemos o no queremos *transformarlas*. Dada la situación, traté de anotar de forma rápida y sutil dichas cuestiones, al tiempo que me disculpaba nuevamente. Sin embargo, ante mi desconcierto, otra vez la participante no se iba y tampoco accedía a continuar con la experiencia. Entonces, ligeramente sentí una cierta *coacción emocional* y, desde ahí, tomé la decisión de

finalizar el desencuentro, dar por cerrada la cuestión y posicionarme de nuevo erguidamente. Tomando una figura de *igual a igual*, y me orienté hacia la despedida. Pese a todo, en paralelo, seguí animándola a poner por escrito lo ocurrido y ofrecerle un espacio de confrontación fuera del marco del estudio, cuestión que no pareció interesarle. Así pues, tras más de 45 minutos de dialéctica sin éxito, me despedí manifestando que la experiencia debía continuar. Con todo y con eso, de nuevo y ante mi desconcierto, la participante me solicitó una *abrazo*. Y fue, en ese instante, cuando sentí muy fuerte que había un fondo *traumático* que estaba entorpeciendo el humor y la *fluidez creativa* en la transformación de su actitud, y paralizando no sólo su experiencia personal sino la del resto de participantes. Así que, pese a sentir un cierto desasosiego, mi respuesta fue fulminantemente negativa.

Sinceramente, al recordar lo ocurrido, mi pensamiento sigue entrando en conflicto pues mi propia respuesta se confrontaba, irónicamente por la educación recibida, con la respuesta que habría dado en otro contexto y por tal educación me hubiera sido difícil negarle el abrazo a alguien. Sin embargo, en este caso, el impulso vino claro y certero pues me evidenciaba que, como docente, no podía ceder a la trampa manipuladora de la participante. Y esa sensación de 'alerta' me avisaba de que mi respuesta sería decisoria para la confianza del grupo, sin embargo no sabía que iba a suceder pero actué. Debido a la contundencia de mi decisión, pues mi sentimiento se hizo explícito, tomé de nuevo contacto con el grupo y me reorienté a ocuparme de su estado.

Así bien, enfocando nuevamente la actividad, partí de mi propia vivencia y traté de exponerme de la forma más natural posible sin perder la firmeza del *guía*. Este factor fue esencial para obtener, curiosamente para mi, mayor confianza con el grupo, pues sus posteriores respuestas me ofrecieron un aliento esperanzador y de gran enseñanza, cuya máxima en todo momento fue: el respeto y el aprendizaje colectivo.

Así pues, seguidamente y durante unos veinte minutos se ofreció un espacio para el diálogo, la expresión de emociones, así como opiniones e intuiciones que los participantes pudieran necesitar expresar o quisieran compartir. Siempre, desde un enfoque integrador y que nos permitiera obtener nuevos datos acerca de las necesidades del *Ser Intuitivo* con el fin de seguir explorando en las actitudes que nos permiten confiar en las intuiciones y, por tanto, tomar decisiones más creativas.

Sin embargo, a excepción de algunas opiniones que sí necesitaban ser expresadas, el *ambiente del aula* había cambiado por completo y se levantó una cierta inquietud y conmoción. Debido a que no pudimos dejar registrado en video nada de lo ocurrido en esas horas de la sesión (S3), rescatamos aquí la vivencia de las dos participantes activas, encargadas de funcionar como *ojo crítico* por sus aportaciones en las entrevistas personalizadas. Para ello extraemos parte de las entrevistas realizadas para su correspondiente análisis.

## La vivencia de Ana (Ojo Crítico)

Con extracciones de la entrevista realizada el 28 de febrero del 2013

Ana recuerda notablemente la sesión, y su entrevista completa nuestro punto de vista. La participante hace mención a dicha *situación de conflicto*, sin haberle previamente realizado ninguna pregunta específica sobre este punto. Su reflexión nos ofrece una apreciación en relación al comportamiento del grupo en general. De modo que nos orienta a comprender varios aspectos relacionables con los motores de conducta y los hechos que supusieron *un* antes y un después en la experiencia del grupo.

Según su punto de vista, existían varios perfiles destacados entre los que se encontraban *líderes* posicionados, que trataban de sobre salir, voluntaria o involuntariamente, y seguidores o posicionados bajo un modelo de *aprendiz* que ayudaban a la cohesión del grupo. En palabras de la participante:

...Se dieron como momentos, que esto también es muy típico de los grupos, que unos hicieron de espejo de otros. Y esto es llamativo. Y bueno, pues el conflicto con *la participante sin nombre*, también pudo ser eso. Tanto el grupo para ella, en este caso, como ella para el grupo, ofreciendo una *mirada inesperada* que potenció (sonrisa) como una conexión muy grande con cada uno, para decir; -vale... si es que da igual que nos conozcamos de diez horas... pero es que aquí se mueven cosas y por eso estamos trabajando.

En este sentido, lo que Ana nos intentaba transmitir a colación de una pregunta sobre el trabajo grupal, era que la situación supuso una detención y un reflejarse en ella, lo cual en muchos casos facilitó la observación interna de cada uno. Sin embargo, para Ana, un aspecto revelador fue darse cuenta de cómo, en definitiva, en los casos de la *formación presencial fundamentalmente*, el docente era un guía y según Ana, "debía mostrarse tal como es, pero hacerse cargo".

Así mismo y según su testimonio:

... se hace patente que es un aprendizaje en dos direcciones. Y sí que veo que también se hace patente, que es (el docente) un referente, que está ahí con bastante carga. Aunque se baje de altura. Yo creo que el docente tiene mucho, hay muchas miradas puestas en él, por parte de las personas que quieren aprender o extraer algo. Y aunque se acerquen esas distancias, sí que creo que es importante que el docente se haga cargo.

Este 'hacerse cargo' que Ana resalta, curiosamente es a su vez compartido, en otras palabras, por Beatriz, la segunda *observadora activa* enfocada en el docente, y quién, de igual modo, pudimos comprobar en las entrevistas individuales, que reiteraba la misma opinión que Ana.

Por consiguiente y siguiendo con lo ocurrido, tras la marcha de la participante en desacuerdo, como hemos relatado, habíamos dado unos minutos para que los participantes se expresaran y en mi caso, como *guía* del grupo e investigadora a la vez, pudiera recapitular y reencauzar la sesión sin perder tiempo para hacer los compromisos del día. De modo que, tras comenzar a compartir algunas expresiones sobre el conflicto, el grupo empezó a sentirse incómodo y la situación enrarecida. Tras varias opiniones, ofrecí nuevamente mi agradecimiento a la atención y sensibilidad mostrada por los participantes y me fui moviendo de *sitio en sitio* para reiniciar y resetear lo vivido. Sin embargo, mi *cuerpo* se dirigió hacia el lugar dónde se encontraba Ana. Quizás por ser mi cómplice como *ojo crítico* observador del grupo, o quizás por su condición de *terapeuta*, pues la situación en cuestión tendía más a una justificación de carácter *terapéutico* que a una revisión de habilidades docentes. Fue con Ana con quién sentí una fuerte conexión e *intuí* que me estaba demandando, sin decirlo, *autoridad y asumir la situación*. Lo cual, en mi caso, se resolvió con un *giro de guión* inminente.

Lo que resulta difícil de explicar en este relato es que fue justo esa *información* percibida e *intuida*, de forma *implícita*, la que permitió *el cambio*, transformando sin apego la situación vivida. Es aquí donde, de forma un tanto confusa, sospechamos que debido a la *emotividad* y también a una normal *incomprensión racional*, dicho *instante creador* se estaba generando gracias a esa información 'no visible' y sutil, pero que parecía comportarse como una *evidencia* a nuestra atención. Dicha conversación casi 'telepática' fue el generador de un movimiento que transformó el ambiente como ahora veremos.

Dicho instante, se convirtió en uno de los momentos clave de esa tercera sesión, que a su vez generó una cohesión final del grupo. Y es que, regresando de nuevo a la actividad, decidí retomar la lectura de la *cita inspiradora* del día que la participante había enmudecido y que, sarcásticamente, en esos momentos nos pareció una bofetada del destino.

"Aunque abra los ojos no veo absolutamente nada" *Zatoichi*

Curiosamente, esta cita de un personaje de ficción, de la película 'el samurai ciego' basado en un hecho real, arrancó la sonrisa, incluso alguna carcajada en alguno de

los participantes provocando un halo de confianza más fuerte y una *entrega* mayor en la siguiente actividad.

## Sensaciones personales

La mirada interna paralela a través de la revisión de notas

Desde mi experiencia, como docente e investigadora, mi recuerdo es claro. La respiración y mi colocación corporal fueron esenciales. Un impulso me llevó directamente a colocarme físicamente frente a Ana, cosa que produjo una *deducción lógica* cuyo razonamiento dictaba un:

**Nota de campo:** Tras el conflicto, mi mirada fue directa a Ana. Y Claro!, Ana es terapeuta. Podría dar su perspectiva y ofrecer claridad al grupo- Tal como lo dije, sentí que 'no'. Que no era buena idea.

Tras dicha deliberación, acto seguido pasé a preguntarle cómo se sentía y si quería ofrecer al grupo una perspectiva de acompañamiento para que pudiéramos comprender lo que había sucedido. Sin embargo, en ese instante, frente a Ana, apenas podía escuchar lo que decía porque lo que estaba *sintiendo* era algo bien distinto. El *impulso visceral* era hacia cambiar radicalmente la acción del aula y advertía que solicitarle esa intervención no era buena idea. Así que lo que estaba sintiendo frente a ella al proponerle dar su perspectiva, era una sensación de haberle delegado un poder en un momento en el que ella como participante, también estaba involucrada, y por tanto, afectada. En ese intervalo, de forma imprevista me interpose imperativamente y cambié la pregunta:

**Nota de campo:** "Sin miedo, responde! (con tono cómplice y no soberbio) ¿Qué es lo que realmente quieres decir? ¿Que lo dejemos ya? ¿Quieres cambiar?"

La participante Ana, que estaba tratando de responder a la petición anterior, medio impulsada sonreía al tiempo que decía, a la vez, no y *sí* con la cabeza. Cosa que provocó alguna carcajada. Entonces mi respuesta fue directa:

[Con sonrisa en el rostro] Bien, pues lo dejamos!"

Estas apreciaciones personales pudieran parecer, a primera vista, percepciones particulares y fruto de una interpretación algo sesgada e imaginativa. Sin embargo, la participante había ofrecido un contacto visual, que nos impulsó, instintivamente, a tomarlas como evidencias, y su testimonio posterior, como observaremos, nos acabó verificando que ambas habíamos experimentado lo mismo.

Así pues, Ana medio asentía con el rostro, aunque con recelo, y me atrevería a sospechar que con algo de vergüenza, motivada posiblemente por no

comprender externamente lo que estaba ocurriendo, pero con una sonrisa, en paralelo, pues de forma interna su cuerpo parecía mostrar un consenso. Una *respuesta interna* con la que, de alguna forma, estábamos co-decidiendo. Y para mí, esa *mínima expresión* en su rostro fue suficiente para redirigirme como líder-*guía* de la experiencia. Así que, sin poder dominarlo, mi respuesta fue contundente y como si estuviera lidiando una conversación paralela expresé:

"Tienes razón!! hay que cambiar!!! De acuerdo! pues volvamos al presente!"

Y aquí me observé sorprendida por mi propia voz, pues esta apreciación de "volver al presente", que justo yo acababa de expresar, me empujaba a reflexionar internamente.

Debido a esas mismas *reglas* (conductas, comportamientos, creencias y valores) que estábamos explorando cómo *desaprender*, se desataban una serie de juicios, que se manifestaban como rígidos y que, mi figura incluida, debíamos revisar. Por tales mecanismos *automáticos*, que respondían a aprendizajes acumulados (personales, sociales, culturales y del entorno), aspectos que hemos tratado de estudiar a lo largo de esta tesis, era fácil ausentarse del *ahora*, recurriendo al pasado (recordando) o al futuro (especulando) en momentos de conflicto, y por tanto, pudiéndose generar nuevas resistencias.

El hecho vivenciado nos había servido para recuperar esa atención, de nuevo puesta en el ahora, y nos desvelaba que dichas resistencias podían servir de impulso o de impedimento, en función del uso emocional que hiciéramos de ellas. Así pues, la lectura de la situación nos revelaba una poética interpretación de ese *continuum* en los tiempos y que se tradujo en mis notas de la siguiente manera;

"Cada instante presente se supone como un regalo que no aguarda más que la sorpresa del siguiente instante".

Así, con este acto intrapersonal, me sentí agradecida también al conflicto ocurrido y, como consecuencia, mi estado anímico se relajó y remotivó.

En consecuencia, me tomé unos segundos para respirar y visualizar cómo podíamos trabajar la fluidez. Así de repente, a golpe de palmada, observé claramente que la *improvisación libre*, cuya acción requiere de tal *principio*, era el lenguaje idóneo para practicarlo y explorarlo.

Entonces *giramos el rumbo* de la sesión, abandonando la *hoja de juicios y sensaciones* con la que la habíamos iniciado, y pasamos directamente a realizar una de las *actividades imaginarias* que aportábamos en nuestro *abanico de posibles*. De modo que hicimos entrar al *colaborador musical* que ya estaba esperando fuera



del aula. Y con esta nueva acción, unimos el conflicto utilizándolo como *aliado* y dejándonos guiar en ocasiones por un azar creativo, sin aferrarnos al pasado, cuya práctica nos ofrecía disponer de una mente nuevamente abierta hacia la experiencia de aprendizaje, la cual iba cobrando cada vez mayor intensidad vivencial.

## El Happening de la improvisación

### Pensamiento recordado

Para empezar, hemos de recordar que el colaborador *Álvaro Barriuso*, quién iba a intervenir en la experiencia con una acción sonora, al tiempo que actuar de *observador pasivo*, había sido previamente avisado de que su llegada debía ser inesperada., pues los participantes no sabían lo que iban a realizar ni que él iba a intervenir.



Foto 23. Momento previo de meditación-relajación en círculo. Extracción de una de las transiciones del videodocumento de la autora.

Al mismo tiempo, el colaborador había sido avisado de que su entrada se realizaría en algún momento del horario establecido, pero que no íbamos a fijar una hora precisa pues su acción era un recurso posible en un *continuum*, y que debíamos encontrar el momento idóneo para utilizarlo como si de una sinfonía musical se tratara. Cuestión ésta que para el músico Alvaro Barriuso era una acción de fácil comprensión. Por tales motivos, el colaborador se encontraba ya disponible, desde hacía un tiempo, en la cafetería de la Facultad de Educación. Así pues, justo después de lo narrado en el subapartado anterior, consideramos que

era el momento de la acción. A modo de *happening*, hicimos venir a Álvaro, y aunque no estaba previsto, propuse que mientras se presentaba introdujera él mismo parte de lo que iba a realizar, acompañando su explicación con una ligera aproximación a la *disciplina artística* del arte sonoro y del lenguaje de la *improvisación libre*.

Este último aspecto pareció emocionar a los participantes, pues significaba un aporte nuevo de conocimiento y una experiencia distinta que cambió el tono y energía vital del grupo. De este modo, los participantes vieron de nuevo *estimulada* su atención. Desde el momento que Álvaro entró en el aula, captó la atención del grupo por completo y todos volvieron a sonreír y a mostrarse entusiasmados.

## La caligrafía exquisita

Revisión de los diarios de campo, visionado de los registros de videos y notas personales.

De nuevo, la siguiente actividad tampoco estaba diseñada al completo. LA idea de una caligrafía literal, era más bien un esbozo de imagen que se percibía y que sentía que podría utilizar en la última sesión. Así que para empezar, yo había traído material con los que diseñar un mural a modo de mapa, pues toda la experiencia sugería y se orientaba al recorrido por una ruta. Sin embargo, tras lo sucedido con la participante anterior, sentía claramente que había que hacer algo mucho más *tribal*, que cohesionara al grupo, que les devolviera el juego y a su vez, nos permitiera ir en busca de esa *magia* que sucede cuando cruzamos los límites de la seguridad. Así que lancé impulsivamente el rollo de papel en el suelo, y entonces lo vi claro. De nuevo, el siguiente juego se hacía explícito en el flujo de la experiencia (Laban 2006, Lawrence, 2012). Haríamos una especie de alfombra trazando una cruz, como buscando un centro en el suelo y a través del cual los participantes podrían moverse pero con la sensibilidad y delicadeza de no pisar el papel. En su centro coloqué un jarroncito con tinta azul y un único pincel de caligrafía. En el momento de depositarlo en el suelo, volví a sentir el impulso de lo que el ejercicio, cuyo prodecer se estaba componiendo en ese ahora, parecía querer decir. Harían un *cadáver exquisito* (juego surrealista), pero caligrafiado (Graham, Laban, 2006). Utilizaríamos el poder del *trazo instantáneo* para abrir un espacio a lo invisible y permitir que el misterioso inconsciente se hiciera visible.



Foto 24. Momento de la caligrafía libre, donde se estaba produciendo una improvisación sonora y los participantes debían fluir con el espacio, el sonido y el trazo representado. Sólo había un pincel. Extracción de una de las transiciones del videodocumento de la autora.

Los participantes, se movilizarían por la sala en sincronía con el sonido improvisado que el colaborador (Alvaro Barriuso) ejecutaría de forma libre (Stockhausen). Los participantes debían integrar lo visto en las dos sesiones anteriores y respirar acompasadamente con lo que ocurría en ese tiempo presente. Si bien, en la primera sesión, habían explorado la respiración y atención en moviendo mediante el silencio, en la segunda bajo sonido grabado y armónico, en esta tercera sesión, la complejidad se aumentaba y ambas sesiones se fusionaban. Pues, debían mantener la atención a cuatro factores: su cuerpo, el espacio, el silencio y el sonido. Y desde ahí, tratar de no hacer nada.

Era en este punto cuando los participantes se disponían a explorar el estado WU de no acción o no forzamiento (Slingerland, 2014). Este momento, a modo de *inpass*, conectaría la *dinámica intuitiva* sincronizando las tres sesiones y estableciendo un coherencia metodológica a fin de concluir en un resultado que, más tarde, supondría la respuesta final a la pregunta adquirida por azar de la primera sesión.

Así pues, los participantes generaron un círculo e iniciaron el ritual de alineación (McLaren 2007, Jung 1988). Durante aproximadamente unos 10" hasta que mi intervención actuó de repente.

**Agitadora:** Ahora! Cuando lo sintáis tomar el pincel con plena consciente de ese instante y dejar fluir una palabra. Respirad y sentid. Vuestro trazo y el líquido hará el resto.



Foto 25. Resultados de la 'caligrafía exquisita'.  
Foto de la autora

En este punto, los participantes no sólo habían de ser conscientes de sí mismos y de sus instantes de acción, sino también de los del grupo en general pues sólo había un pincel, que de forma (aquí sí) intencionada, se había colocado en el centro del tapiz para observar el movimiento y la fluidez creativa, así como la capacidad de intuir al otro y su intención.

El grupo entró de lleno en la experiencia y hubo una máxima concentración de forma general, excepto en el caso del participante Manuel y la participante Rosa, a



Foto 26. Resultados de la 'caligrafía exquisita'. Extracción del videodocumento

quiénes les costó entrar en este tipo de experiencia. Durante aproximadamente otros 10", los participantes oscilaron entre un dejarse llevar por si mismos y ser llevados por el espacio y el sonido. El colaborador musical fluyo de igual modo, acompañando y recreando la escena y la experiencia hasta que en un momento claro, hubo una última cuerda resonante que detuvo la melodía y se hizo de nuevo el silencio. Así, que en conexión con el músico Álvaro y mi sentir dimos por concluido el momento del estado Wu, sin embargo, tratando de unir la siguiente



reflexión con el continuo que habíamos estado marcado en todo momento, les pedí que detuvieran su movimiento pero que lo sostuvieran mediante un último esfuerzo de atención a la respiración (Laban, 2006). Y tras unos minutos, di paso al descanso.

## El trazo invisible y la elección como acto de amor

Así pues, tras lo sucedido, y viendo el mapa resultante, lo habíamos hecho. Era un cadáver exquisito con grandes dosis de lo que Morin señalaba como la danza del organismo vivo (1974, p.88), en cuya experiencia estética, “la visión sinóptica” (López Quintás 1999, p. 52, 65), desenfocada se interrelacionaba con la óptica y enfoque.

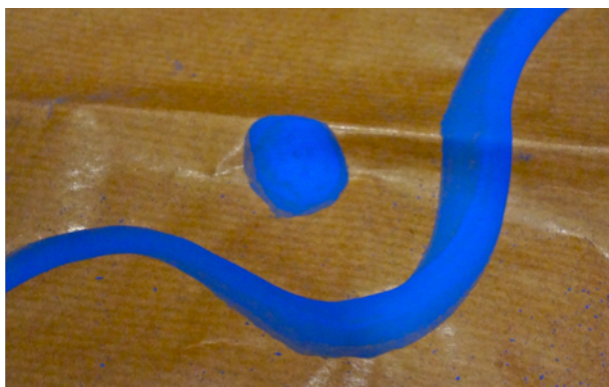


Foto 27. Resultados de los trazos. Fotografía de la autora

El acto de trazar en lo invisible desde el cuerpo en movimiento o “juego subterráneo” (Koestler 1964, p. 178), daba sentido al movimiento intuitivo, y los participantes al terminar parecían muy sorprendidos de sus propios movimientos y palabras. La experiencia había ofrecido, sin haberlo premeditado, una doble búsqueda que se podía observar en los participantes. Por un lado, una práctica del instante continuo y lúdico propio de una sensibilidad infantil (Morin 1974, p. 88) y un enriquecimiento de la afectividad personal, en cuya acción la ocupación real estaba en uno mismo, pero que sin embargo, era se interconectaba con un todo (el grupo, el espacio, el sonido). El pincel había ejercido de timón azaroso que involucraba y despreocupaba a los participantes y mi intervención, con ese “Ahora!” había supuesto la irrupción necesaria para empujar el acto de decisión.

Tras la vuelta a la normalidad de lo ocurrido, dimos un espacio para reflexión y un tiempo para recoger lo que los participantes, muy emocionados habían experimentado. La sorpresa es que habían una coherencia grupal, que parecía haber sido fruto del sonido improvisado, que había fomentado que los participantes entraran en contacto consigo mismos. Así que nos dispusimos a revisar lo que a cada uno le había salido como resultado del ejercicio y desvelé el truco del juego. Esa palabra que habían dejado fluir era la respuesta ‘llave’ que habría la solución al conflicto interno que la pregunta-problema suponía. Esa

pregunta, elegida por azar, en la primera sesión y que tan silenciosamente habían sostenido, ahora tocaba recuperarla y reflexionar sobre los vínculos que la capacidad intuitiva y corporal habían destapado. Fueron muchos los casos de sorpresa ante el ‘descubrimiento’ de claves sencillas y evidencias de resolución. Ninguno se había percatado del juego hasta ese momento, lo cual indicaba que la ruta había ido fluyendo de manera que los participantes estaban de lleno, integrados en la dinámica. Para dejar aquí una muestra de las resoluciones obtenidas, mostraremos un par de casos en los que pregunta-solución supuso una reflexión profunda y cambios inmediatos en los participantes. Al mismo tiempo, yo me sentía muy conectada y durante la experiencia, en la que había ido entrando y saliendo, había recibido muchas imágenes de los participantes, de manera que guardé tal imaginario para comprobar si mis intuiciones estaban acertadas o no.

En el caso, por ejemplo de Ramón, su pregunta imperfecta era: “¿Qué me hace tener que hacerlo todo perfecto?” y en la expresión danzada de la caligrafía colectiva, su trazo había dibujado un infinito. Ramón nos explicaba que para él había sido revelador entender que hay muchas posibilidades (infinitas) y que el logro no es el fin.

En el caso de Ana Huedo, su pregunta era: ¿Qué me aburre fácilmente? Y su trazo la llevó a medio dibujar una casa y acabó escribiendo la palabra ‘casa’. En este caso, el asunto era curioso, pues la participante estaba embarazada en aquel entonces. Ana se emocionó mucho pero no sabía muy bien porqué. Entonces, le pregunté si había algo que ella deseara hacer en esa casa. La pregunta volvió a ser reveladora porque ella contestó que su proyecto personal consistía en crear una ‘casa-taller’ porque eso era lo que más le gustaba. Al escucharlo, todos los participantes sonrieron pues vieron una relación clara y directa. Sin embargo, Ana, que seguía muy emocionada parecía no sentirse del todo satisfecha con la respuesta a su pregunta palanca. Entonces, intervine de nuevo y le pregunté otra vez: ¿Te aburres en tu casa? O ¿Es el interior de ella, el hogar, dónde te sientes mejor?, Y ahí, pareció relacionar la esencia de la profundidad de la palabra que ella misma había dibujado pues, hogar representaba el fuego, el motor de una familia.

Y un último ejemplo, a modo de “momento blanco” (De la Torre 2005, Varela, 1994) o clave, en el cual se produjo, al menos en mi caso, una intuición anticipadora y creadora con claridad, fruto posiblemente de la conexión con el grupo. Fue en relación con la participante Araceli, cuya pregunta fue: ¿Qué me impide hacer lo que me gusta? Y su palabra llave fue ‘alegría’. Al acercarme a ella, estaba de nuevo como temerosa y algo tímida. Le pedí permiso para compartir su vivencia y le

pregunté que cómo se sentía ante la palabra. Nos dijo que le gustaba, y que lo veía. Ese 'que lo veía' estaba describiendo una introspección y comprensión global (intuida) de la circunstancia. Al no movilizarse mucho, de repente! (-siempre de repente-) me asaltó una canción a la mente. Era 'alegría' del *Circo del Sol* y sin ningún reparo, empecé a cantarla. Entonces Araceli, se emocionó y de golpe y efímera, tuve una imagen de Araceli jugando con unas bolas. Así que siguiendo el impulso de mi 'intuición creadora' le pregunté:

**Araceli** ¿Tu haces malabares?.

En mi pensamiento racional, la pregunta era absurda y no tenía ningún interés. Sin embargo, mi intuición me decía que en esos malabares estaba la clave de Araceli. Ella respondió:

**Araceli:** mmm no. ... Bueno, Sí.

**Agitadora:** No? Si? Haces malabares o no?

**Araceli:** Sí!

**Agitadora:** ¿Qué tipo de malabares? [mis manos libres, intentan gesticular como un lanzamiento de bolas al aire.]

**Araceli:** [sonríe] ...Sí, con bolas.

**Agitadora:** Bien!. ¿Y te gusta? ¿Te provoca alegría?

**Araceli:** Sí, mucho.

**Agitadora:** ¿Y en qué pones la atención cuando practicas?

**Araceli:** en las bolas,

**Agitadora:** únicamente?

**Araceli:** y en mí!

**Agitadora:** Bien. Pues ahí tienes tu respuesta. Si pones la atención en ti, harás lo que te gusta. Si haces lo que te gusta, te alegras. Fácil. Simple deducción. La intuición sólo nos sirvió para ver la trampa.

El grupo estaba muy sorprendido, pero yo también. Estaba siendo muy intuitiva y flexible al mismo tiempo. El ejercicio parecía haber sido un gran logro. Todos y cada uno de los casos fueron muy íntimos y emotivos, sin embargo sus recogidas fueron reveladoras para ampliar la capacidad de transformación de nuestras propias rutinas y creencias.

## SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

Aquí mostramos un puzzle sintetizador de las sesiones que trata de recoger instantes precisos y exponer algunos aspectos analizados, así como pequeños ejemplos de lo ocurrido.

## PUZZLES GRÁFICO 51



## Puzzle fotográfico 1. Sesión 1

## PUZZLES GRÁFICO 52



## Puzzle fotográfico 2. Sesión 2



## PUZZLES GRÁFICO S3

			<p>Participantes explorando libremente el estado de <b>fluidez en la acción</b>.</p> <p><b>Dinámica y Ritual:</b>  <b>'CALIGRAFÍA EXQUISITA'</b>  <b>Exploración:</b> Atención al sonido externo y no pensamiento.          (Estado WU y Estado SI)</p> <p><b>Expresión final:</b> tras la 'caligrafía exquisita' y la elección de palabras de dos de los participantes que mostraron mayor actitud de liderazgo.</p> <p><b>CATEGORIA:</b> HACER-SER          (Dejarse llevar)</p>	
<p><b>Sincronicidad.</b>          Una participante por iniciativa propia escribió una pregunta de Castañeda en la pizarra antes de que la facilitadora entrara en el aula y bajo la pantalla del proyector. Y apesar de no utilizar la pizarra ese día la facilitadora subió la pantalla de forma imprevista. La inspiración del día era Zatoichi, el samurai ciego y fue un instante clarificador que nos ofreció la confianza necesaria para realizar la dinámica final.</p> <p><b>CUESTIONAMIENTO:</b> El corazón en la presencia  <b>CATEGORIA:</b> SER- HACER          FECHA: 21/02/2013</p>		<p>Participantes explorando el silencio y la escucha corporal.</p> <p><b>Dinámica de cuerpo y Ritual:</b>          Circulo sagrado y Alineación corporal. Preparación para el fluir  <b>Exploración:</b> Silencio mental, conciencia y escucha corporal.  <b>CATEGORIA:</b> SER          (Mirada interior, Dejarse ser)          FECHA: 21/02/2013</p>		<p>Observación de los resultados. Recogida de sensaciones, sentimientos y vivencias. Y comprobación de las respuestas obtenidas en relación con las 'preguntas imperfectas' escogidas al azar en la SI. Cierre del círculo de aprendizaje.</p> <p><b>CUESTIONAMIENTO:</b>          ¿Qué palabra hemos elegido?  <b>INTENCIÓN ILUSIONISTA:</b>          La palabra responde a la pregunta de la SI. Pero los participantes no lo sabían.</p> <p><b>CATEGORIA:</b> HACER-SER          (Dejarse sorprender)</p>

Puzzle fotográfico 3. Sesión 3. Diseño de la autora

## 8.2-VALIDACIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Oráculos emocionales y cartografías existenciales: el análisis creativo

Tratando de unificar el *enfoque* de esta investigación de carácter *dialéctico-evolucionista* argumentado al inicio de esta tesis, y el *paradigma ecosistémico* en el que pretende enmarcarse la investigación, hemos querido ofrecer un paisaje analítico que interrelacione los datos alcanzados con las valoraciones, a su vez de carácter informal y emocional, que hemos ido recogiendo a lo largo de todo el estudio.

Con el objetivo de cumplir no sólo con la justificación final de la experiencia, su metodología y objetivos, sino con el compromiso de ‘evolución’ y ‘comprensión’ que la complejidad creativa promueve y que se halla implícita en la investigación, hemos tratado de aportar rigor, virtud y amor. Consideramos necesario asumir un *temperamento cálido* a la hora de valorar y validar el proceso y resultados del estudio. Lejos de componer un *análisis blando o frío*, admitimos la incorporación de aspectos emocionales, intuitivos y corporales como aportación para una mirada espacial más crítica y reflexiva. Y tal asociación será realizada gracias a la mirada cartográfica de la experiencia, introduciendo un objeto evaluativo como elemento disruptivo del análisis.

Para ello, proponemos un *análisis creativo* desde el cual se intercomunica la información y la emoción, tejiendo una red de observaciones que, por un lado, transmite los datos técnicos obtenidos bajo parámetros de metodologías de investigación acción y por otro, evoca nuevas reflexiones y propósitos de búsqueda mediante la *reintrepretación* visual de los datos. Así pues, como hemos justificado previamente, tras la revisión de los datos recopilados y los resultados obtenidos, hemos acordado, por un lado, realizar una síntesis gráfica junto con valoraciones cualitativas y por otro, expresar plásticamente la reinterpretación de lo vivenciado en la experiencia. El motivo principal de interrumpir el análisis con apreciaciones de carácter emocional se enmarca en la concepción de la recuperación de un *aprendizaje encarnado* y por tanto, de una evaluación, también, encarnada.

La observación continuada de los registros y su reflexión no sólo nos han ofrecido elementos para la valoración y validación, sino que han incorporado nuevos dato

ante los que seguir estudiando. La re-escucha de los testimonios y las aportaciones de los participantes han sido clave en la evaluación y triangulación final de esta investigación.

Así pues, después de recoger y analizar los datos de los cuestionarios (Q1 y Q2), presentamos una serie de gráficos que recogen el análisis y valoración de las respuestas obtenidas y que aportan elementos para la validación de la experiencia. Además, la evaluación contempla también la apreciación personal y emotiva de los participantes, cuyas aportaciones hemos querido coleccionar, a su vez, a modo de datos cualitativos. Así pues, el conjunto de valoraciones se dividirá en tres grupos: cuestionarios de evaluación, testimonios y apreciaciones de los participantes y a/r/tografías personales del investigador.

## CUESTIONARIOS

### **Antes de la experiencia**

En primer lugar, hemos recopilado una serie de aspectos que consideramos fundamentales que habían sido almacenados en los cuestionarios de evaluación inicial. Y resaltar, que únicamente revisamos dichas respuestas en algún caso particular como verificación de intuiciones por parte de la investigadora, pero que decidimos no leer ni evaluar ninguna respuesta hasta completar la experiencia, para que sus respuestas no nos condicionaran (creando expectativas o categorías de los participantes) y de tal manera, ejercer una práctica más fluida. Por ello, los mantuvimos a la espera de hacerlos servir posteriormente como contraste y apreciar la evolución del grupo. Hemos recogido una serie de apreciaciones primeras, para situarnos en el marco de análisis del aprendizaje grupal. Tras su análisis, podemos resumir que las respuestas iniciales derivadas del Q1, antes de la realización de la experiencia, definen a los participantes, todos ellos *profesionales de la enseñanza*, como personas intuitivas, abiertas, con gran capacidad para no hacer juicios, creativas, con herramientas para manejar la incertidumbre y con gran autoestima.

Nuestra primera sorpresa antes tales respuestas nos generaba poco margen para el contraste pues, según los propios participantes, prácticamente 9 de los 12 en total, se consideraban 'flexibles' y con 'confianza' en sus intuiciones. Sin embargo, los motivos que se recogían ante dicha competencias mostraban una ligera confusión respecto a lo que la intuición es, y a su vez, respecto al campo de operaciones de la creatividad y sus componentes. De tal manera, tales aspectos resumían el grado de habilidad que los participantes autoevaluaban e

incorporaban antes de la experiencia. Sin embargo, los participantes admiten considerarse ampliamente creativos y con herramientas básicas ante la incertidumbre, pero tales cuestiones podrían ser refutadas en algunos de los candidatos tras haber realizado la experiencia. A pesar de ello y como veremos a continuación, algunas de las concepciones que los participantes admitían como asumidas e integradas, se vieron transformadas en el transcurso de la experiencia. No obstante, el grupo compuesto por doce integrantes (G12) afirmaba no poseer conocimientos previos, ni estudiado o analizado la intuición ni su vínculo con los procesos creativos con anterioridad. A excepción de una de las participantes (Ana Huedo) que afirmaba poseer una previa experiencia en técnicas de pintura intuitiva, el resto de candidatos se presentaban vírgenes ante la exploración del terreno creativo.

Lo que extraemos después de analizar el conjunto de respuestas iniciales es que se aprecia una falta de valoración del cuerpo en las cuestiones creativas e intuitivas. No obstante, como dato curioso, a la última pregunta del Q1 en la que se evaluaban los deseos e intenciones de mejora del talento, los candidatos (en su totalidad), respondieron indicando actividades de carácter lúdico, artístico y de gran vinculación corporal. Extraemos algunas acciones para su muestra: bailar, cantar, pintar, expresar, fluir, cocinar, romper barreras, coordinar, mejorar la expresión corporal, comunicar, confiar en los demás y crear.

Por consiguiente, lo que intuíamos ya en el inicio de la valoración del grupo, y que más tarde hemos corroborado con los testimonios finales, es que todos los participantes se habían sentido impulsados a participar en la experiencia, en algunos casos en contra de sus juicios racionales, y que había un deseo principal común en todos ellos: el movimiento. Lo anecdótico era que los participantes no tuvieron ningún tipo de información respecto a la dinámica que íbamos a realizar ni su incidencia en la capacidad corporal para desarrollar la fluidez intuitiva y creativa. Por tanto, podemos decir que 9 de 12 estaban decidiendo intuitivamente participar en la experiencia pero no fueron del todo conscientes hasta el final de su realización.

## **Tras la experiencia**

### **Encuestas de Valor**

Los resultados obtenidos en las escalas de valor muestran que, en general, la experiencia ha supuesto un cambio en la perspectiva que los participantes poseían en relación a aquellos temas que rodean el campo de la intuición, la estrategia

docente y la creatividad. Así pues, mediante la revisión de las respuestas y comentarios que los cuestionarios guardaban en paralelo a las estimaciones cuantificadas, hemos observado dos aspectos concluyentes.

Por un lado, los participantes hacen hincapié en que la experiencia les ha aportado principalmente una mejora en la *conciencia de sí*, lo cual desencadena una serie de progresos que implican otros factores fundamentales como la atención y escucha a las emociones, sensaciones y movimientos corporales, así como el reconocimiento del alerta a las creencias y juicios que bloquean la libertad expresiva y creativa. Constatamos que las actividades realizadas han supuesto un cambio en la actitud personal y grupal fomentando e incrementando la capacidad creativa, que algunos confiesan haber aplicado ya en su acción cotidiana. Así mismo se resalta el asombro vivido ante la ampliación de la capacidad predictiva (conexiones inusitadas, anticipaciones e intuiciones) que la exploración de la *no-acción* (tiempos de reposo enfocados) ha supuesto en los participantes.

Por otro lado, dichas valoraciones ponen de manifiesto que los participantes han experimentado, principalmente, una re-comprensión conceptual de términos como: intuición, percepción, juicio y creatividad. Así mismo, las respuestas de carácter abierto que los candidatos han cumplimentado en dicho cuestionario reflejan una ampliación en las herramientas de apertura y generación de espacios para la incubación y la creación, como los ejercicios de preguntas sincronizadas, caligrafías danzadas así como las actividades paralelas de escucha auditiva del sonido y de las respiraciones.

Sin embargo, los datos parciales, resultantes de apreciaciones individuales, también advierten que siguen existiendo lagunas en la praxis, donde la comprensión de un número concreto de sub-temas como la diferenciación de los *tipos de intuición* o las herramientas concretas que nos orientan a la toma de decisiones, fueron aspectos que, o bien no se llevaron a cabo totalmente, o quedaron confusos. No obstante, lo que los testimonios declaran es que dichos subtemas contrastan con el pensamiento 'habitual' que poseemos sobre el tema central, y que la manera en la que hemos comprendido los términos han generado creencias que nos obstaculizan, de manera que las capacidades adquiridas (talentos y grado de experiencia), al ponerse en relación con las habilidades emocionales y sensitivas, nos muestran resistencias que siguen siendo difíciles de desaprender. Por ello, tales valoraciones apuntan a una necesidad de extensión en los tiempos y la duración de nuevas experiencias, así como actividades enfocadas a la rotura de patrones.

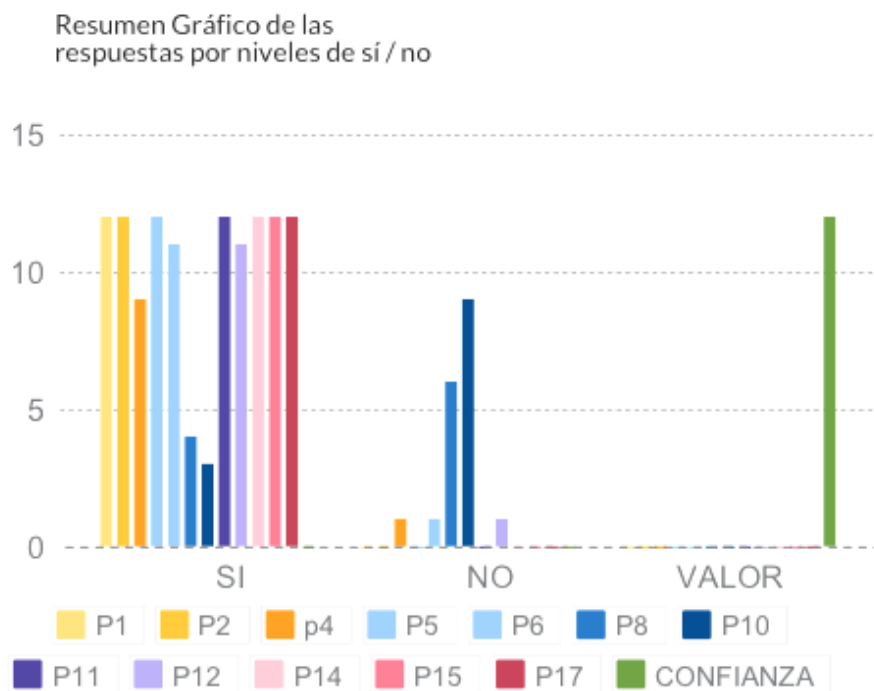


Gráfico 16. Puntuaciones si/no

A pesar de ello, la valoración final es positiva dando muestras de mejoras y apuntando a una ampliación de la dimensión creativa de los individuos, respecto a la que parece haberse potenciado la curiosidad para reconocer la capacidad personal y la atención a los afectos, así como a la corporeidad que la envuelve. A fin de ofrecer una valoración general del aprendizaje, mostramos un gráfico dónde se aúnan los conceptos más mencionados por los participantes en los cuestionarios, tanto en respuesta a las preguntas cerradas como en las anotaciones particulares de las preguntas libres.

Gráfico de Síntesis  
de las actitudes  
y aptitudes aprendidas



Gráfico 17. Valoración conceptual

Podemos apreciar un incremento en las capacidades creativas vinculadas al juego, siendo la atención a los *afectos* y al *cuerpo* dos aspectos destacados que las acompañan. Muchos participantes han incluido la ‘conciencia del ser’ y la ‘confianza’ como capacidades personales resultantes tras la vivencia de las actividades y las han definido como dos cualidades en las que han apreciado mejoría, pues parecen estar relacionadas, por un lado con la capacidad de no enjuiciar, y por otro con la atención a los procesos personales. Por ello hemos decidido integrarlas como aptitudes y actitudes, siendo el ‘SER’ una de ellas, en cuyo contenido se sobreentendería ese ‘dejarse ser’ que hemos argumentado en el marco teórico y tratado de explorar en la dinámica intuitiva.

## Escalas de valor

Por otra parte, el cuestionario final (Q2) establecía cinco preguntas de *escala* donde se valoraba el aporte de la experiencia, el aprendizaje significativo construido, al tiempo que trataba de dar cabida a la crítica de valor. Establecimos unos valores que otorgaron la mínima estimación en ‘nada’ y su máxima en ‘mucho’, siendo tales calificaciones un acercamiento a la vivencia general. Así pues, los criterios de estimación se concretaron de la siguiente manera:

- Duración (*tiempo*) de la experiencia
- Conceptos tratados (*teoría práctica*)
- Mejora de la comprensión intuitiva (*problemática*)
- Creatividad didáctica (*dinámicas*)

- Diversión de la actividad (*enfoque*)
- Transformaciones vivenciadas (*aprendizajes instantáneos*)

Con el siguiente gráfico queremos apoyar los datos cualitativos obtenidos de los testimonios y valoraciones personales de los participantes. Por ello, ofrecemos un promedio de estimación que representa el número de participantes que han valorado la experiencia y el grado de evaluación obtenido. La gráfica establece una relación entre el número de participantes y las respuestas de *escala de valor* establecidas por cada una de las preguntas realizadas en el cuestionario Q2, donde el grado de puntuación se establece entre *nada* y *mucho*. Para su visualización presentamos una muestra general de las estimaciones del grupo G12.

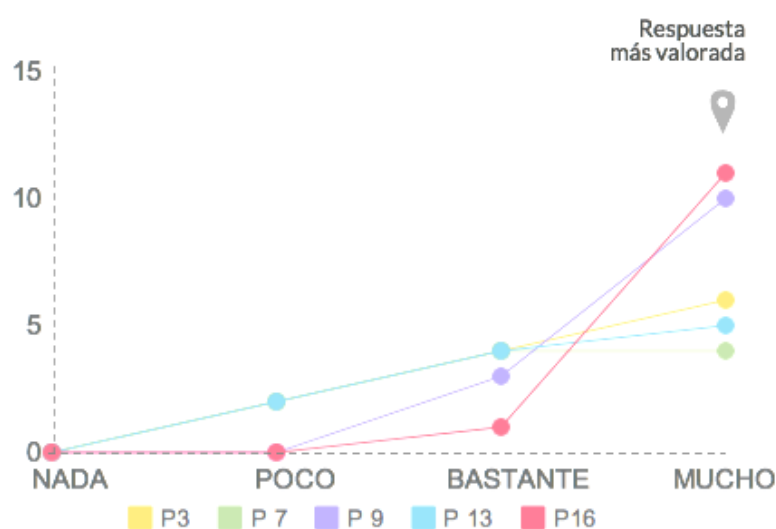


Gráfico 18. Escalas de Valor sobre las preguntas P3, P7, P9, P13 y P16 del Q2.

Como podemos observar, la valoración más alta realizada ha sido asignada a la p16, que evaluaba las actividades realizadas y estudiaba si éstas habrían causado sorpresa en sus participantes, pudiendo haber generado alguna transformación. Y por unanimidad, el grupo ha coincidido en que lo que más les ha sorprendido de la experiencia, justamente, han sido aquellas actividades que estaban involucradas en la *dinámica intuitiva*, como la baraja de preguntas imperfectas y la caligrafía exquisita.



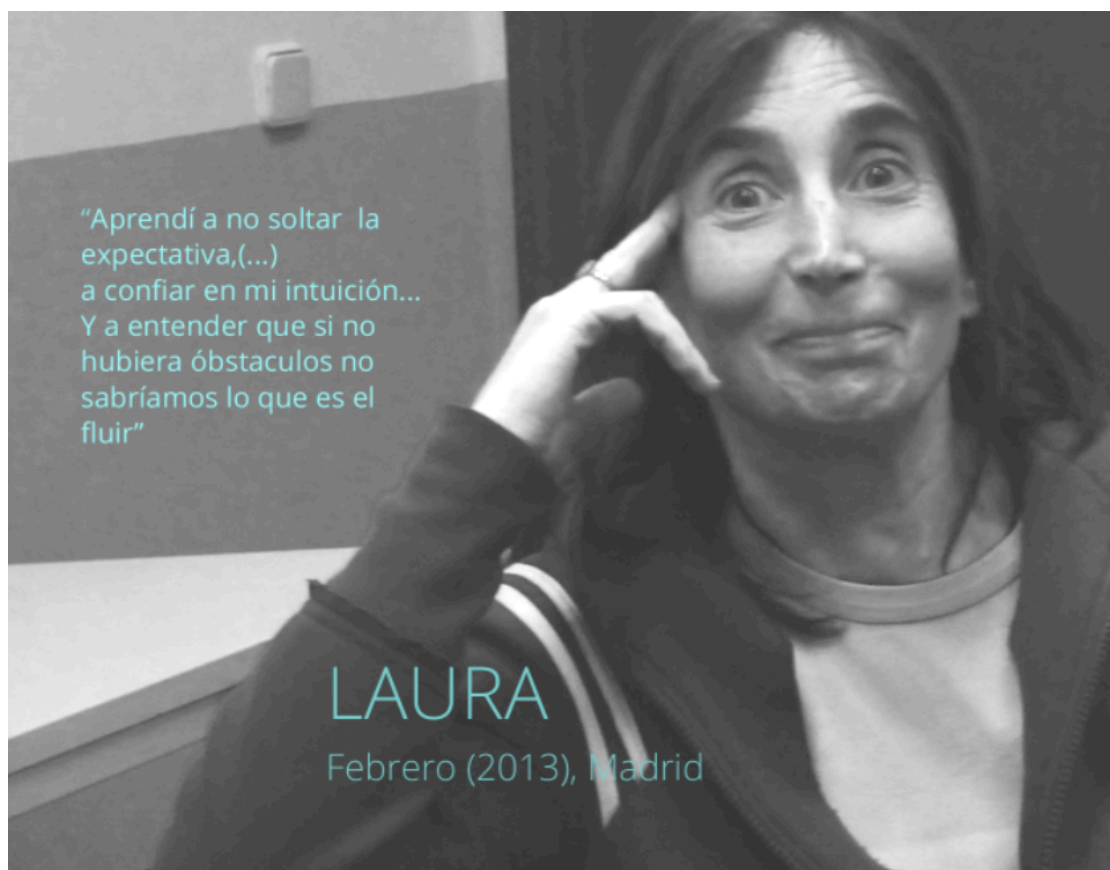
En definitiva, lo que apreciamos de las respuestas generales de los participantes es una mejora de la atención a sí mismos y, por ello, un aumento en las capacidades personales creativas que incluyen los procesos intuitivos, así como un permiso para ponerlos en juego en la toma de decisiones.

## TESTIMONIOS

Las extracciones que aquí presentamos, a modo de síntesis, pretenden ofrecer una perspectiva general e íntima de la experiencia realizada por parte de cada uno de los miembros participantes. Así pues, la síntesis de los testimonios que hemos tratado de recoger respondían a las siguientes preguntas primeras de carácter abierto:

- ¿Qué les ha aportado la experiencia?,
- ¿Qué les ha sorprendido más?,
- ¿Qué hubieran necesitado?
- ¿Qué han podido comprender o reformular de la intuición?.

Sin embargo, siguiendo un modo de hacer flexible, a lo largo del transcurso de las entrevistas surgieron nuevos cuestionamientos que advertían sobre una necesidad, por parte de algunos candidatos, de establecer nuevos principios que permitieran a los docentes ampliar sus habilidades, siendo la capacidad *afectiva e intuitiva* una de ellas. A continuación mostramos un ejemplo de algunos de los testimonios más relevantes, a través de fotografías, cuya selección sirvió de gran ayuda para completar la validación y tener una visión desde los participantes.



Fotografía 28. Fotografía de Laura. Foto de la autora



Fotografía 29. Fotografía de Laura. Foto de la autora



Fotografía 30. Fotografía de Ana. Foto de la autora



Fotografía 31. Fotografía de Manuel. Foto de la autora



Fotografía 32. Fotografía de David. Foto de la autora



Fotografía 33. Fotografía de Marta. Foto de la autora





Fotografía 34. Fotografía de Ramon. Foto de la autora

En general, los testimonios ponen de manifiesto una necesidad de mayor investigación acerca del tema y vienen a concurrir en que la práctica desde el cuerpo es un buen componente para mejorar la capacidad intuitiva, sin embargo la necesidad de espacios y tiempos que lo permitan parece una crítica que los entrevistados dejan entrever. De modo que lo que sus explicaciones argumentan es que la práctica artística no deja indiferente, y que posee la cualidad de mejorar los estados de silencio y contemplación, así como de fomentar la introspección hacia la *sensibilidad personal* en la que el individuo puede encontrarse, reconocerse y transformarse. Y estas apreciaciones se realizan de forma unánime.

En definitiva, la búsqueda de apreciaciones y valoraciones externas nos ha permitido obtener una visión del conjunto y proporcionado algunas claves concluyentes para cerrar el estudio. Así pues, los participantes han manifestado, en su totalidad, a través de sus aportaciones, tanto durante la experiencia como después de ella, la dificultad encontrada a la hora de *dejarse llevar*, debido a un 'ruido mental' producido por el automatismo del juicio, aspecto destacable que impide la total confianza en la intuición. Y contrastamos que, mediante el ejercicio físico y la exploración de la respiración atenta y serena, así como una unión con los debates establecidos posteriores a cada dinámica, la experiencia ha permitido obtener una instantánea de la intuición con herramientas para reconocerla.

Como veremos, gracias a la implicación y compromiso de este grupo, hemos podido obtener también un 'radiografía de la intuición' a través de nuevas

definiciones, que la colocan en un lugar a tener en cuenta en los procesos de creación, pero sobre todo de desarrollo del individuo.

## 8.3- A/R/TOGRAFÍAS Y AUTOVALIDACIÓN

### *Abrazando posibilidades: Una cartografía existencial*

En este apartado recogemos la expresión de los participantes y sus ‘futuros implícitos’, entendidos como aquellas sugerencias o *deseos* que se esconden entre los pliegues de las conversaciones, y la vivencia ocurrida, los cuales no son visibles a simple vista, ni en los cuestionarios ni en las narraciones explícitas de los participantes, pero que sin embargo, pueden ser intuitivos y por tanto reinterpretados.

De tal modo, la observación de los movimientos y expresiones, así como los azares, sus preguntas y sus señales, nos permiten a los docentes construir nuestras actividades. Por ello la observación de la experiencia desde un enfoque artístico, caleidoscópico y autocrítico, que fluya en las imágenes captadas, puede ser muy valiosa para analizar, comprender y valorar el periodo de co-creación e intuición creadora de la vivencia colectiva y sus aprendizajes. Realizamos un breve mapa visual con las fotografías obtenidas, a modo de sobreexposiciones y reimpresión. Volvimos a fotografiar, lo fotografiado de manera que volviáramos a mirar y encontramos rincones sin apreciar. Con el objetivo de ofrecer un abrazo al grupo y a cada uno de los participantes, incluido el espacio y el tiempo. Por ello, en su recorrido, hemos saboreado emociones y masticado conceptos, los cuales se han traducido mediante formas y colores que facilitará su digestión. En tal exploración y dejándonos guiar por la mano y el corazón, inventamos un viaje adentrándonos en los momentos e instantes que nos fueron reveladores, y de nuevo, fotografiamos lo fotografiado, como creando un fractal iterativo que recompone, recorta expresiones y pega aciertos, así como caligrafiando las dudas y dolencias, a fin de descomponer aquellos términos que se nos atascaron y complicaron el aprendizaje. Asimismo, con el objetivo de mostrar lo ocurrido, y servirnos de autoevaluación, hemos querido redibujar y reinventar la relación entre los conceptos tratados en el marco teórico y su relación entre categorías y necesidades, con el fin de obtener una conclusión más humanizada.

Así pues mediante un sistema inventado a modo de juego que identifica las cualidades del ser, realizamos una serie de montajes en los que las imágenes se solpaban para más tarde apuntar desde el gesto y el color, la sensación directa que nos ofrecía la imagen. De manera que las formas básicas (triángulo, cuadrado, círculo) responderán a modos de pensar, de actuar y de hacer. Y el color respondería a la necesidad y a la esencia que cada modo guarda y por el que se hace presencia.

## EL OBJETO EVALUATIVO

El siguiente análisis de datos pretende observar las dinámicas generadas entre los participantes a través de sus gestos y actitudes. Nuestro planteamiento se justifica por ofrecer, a través de la escucha activa y meditativa de lo recogido, una intervención en los registros y apuntes como si de una *obra artística* se tratara. En su conjunto, el volumen del trabajo constituye una *a/r/tografía* con la que ampliamos nuestra propia mirada evaluativa, al tiempo que ofrecemos una reflexión crítica de lo vivenciado.

En primer lugar, este tipo de microanálisis busca *descodificar, en lugar de codificar*. Su estructura se alimenta de una crítica al condicionamiento clásico que otorga a las formas y colores una tendencia estricta, así como a las palabras o respuestas, prescindiendo de la corporalidad de las vivencias. De manera que reflexiona sobre aquellos momentos claves que se han visto involucrados en la práctica, mediante el contorno de los movimientos, posturas y figuras. En segundo lugar, interviene en los datos recolectados, generando una *pieza-producto* al que hemos llamado *objeto evaluativo*, que reinterpreta el escenario (el aula), a los agentes implicados en la experiencia (los participantes), y pretende ofrecer, a su vez, una autoevaluación de su facilitación.

Las *a/r/tografías* que se acompañarán en este texto mediante fotografías, se presentan como *objetos* que en su interior reúnen desplegados compuestos de múltiples fotografías intervenidas, las cuales tratan de expresar una *cartografía* a través de la cual los individuos son nuevamente observados. Por ello, dicho *juego evaluativo* se repliega en pequeñas cajas como símbolo de recogimiento de la experiencia, y en cuya apertura, de forma poética, 'volvemos a mirar' desplegando nueva información que el azar de sus pliegues nos ofrece.

## JUEGO EVALUATIVO

En base a lo anterior, la re-creación del *juego evaluativo* se estructura en dos pilares de significancia: la forma y el color. Nuestra propuesta de evaluación se inspira en las investigaciones psicológicas que en su día diseñara Kandinsky con el inicio del movimiento moderno de la *Bauhaus* en 1923. En los programas formativos de la Escuela de la *Bauhaus* se idearon tests psicológicos basados en la representación de las formas geométricas básicas (el triángulo, el círculo y el cuadrado) y los colores primarios con el objetivo de identificar un “lenguaje de la visión” y establecer un patrón común intuitivo y cultural (Ellen Lupton y Abbot Miller, 1999). Este sistema, pese a no comportar una lógica universal sino más bien un “esteticismo utópico” ha influenciado el campo de la estética y del diseño desde los años cuarenta. No obstante, nuestra intención únicamente recoge la interacción entre dichas formas geométricas y colores básicos a fin de crear un micro-sistema de reinterpretación de la experiencia realizada.

### Forma

Así pues, hemos adoptado la incorporación de tales figuras (círculo, cuadrado y triángulo), pero nuestro enfoque prescinde de la psicología establecida por el movimiento y le atribuye un valor distinto en base a una *simbología inventada*, dónde cada figura recoge los siguientes aspectos:

- **Círculo.** Se vinculará a la categoría del *Ser*. Siendo todo aquello relacionado con las emociones, sensaciones, sentimientos y empatías.
- **Cuadrado.** Se vinculará a la categoría del *Tener*. Atribuyéndose a aquellos pensamientos establecidos, creencias, reglas o automatismos.
- **Triángulo.** Se vinculará a la categoría del *Hacer*. Implicando todo aquello que se aprecie con la acción, fluidez, corporeidad, atrevimiento, juego y creación.

### Color

Por otra parte, la estructura del color se ha establecido en base a una teoría tradicional<sup>61</sup> y a los colores básicos *rojo, amarillo, azul*, añadiéndose el *verde* como desencadenante y otorgando un significado genérico a cada uno de ellos. El aspecto simbólico se establece en base a una psicología del color tradicional que

---

<sup>61</sup> Según señala Laignelet (2003, p. 9) tras el tratado de óptica de Newton, la teoría del color, ha ido pasando de época a época, interpretándose de forma distinta. Y fue Wolfgang Von Goethe quién señalara la “inseparable actividad sociológica aunada a la experiencia y percepción del color”. A pesar de las tradiciones orientales que observan tal relación con el color teniendo en cuenta su vínculo psicosomático (como los vedas), no sería hasta el movimiento artístico del *fauvismo* cuando se liberaría al color, en occidente, de su dependencia de las teorías medievales.



atribuye al color un valor *psicofisiológico* (Armiño Salazar, 2003, p. 38-40). Sin embargo su establecimiento, puede no comportar un rigor clásico. Así pues, la disposición de forma-color y el sistema de comunicación para ejercer dicho juego se ha establecido teniendo en cuenta que nuestras percepciones arraigadas al aprendizaje tradicional y comprensión del color así como sus formas, tienden a designar factores negativos o positivos según nuestros patrones culturales. Es decir, por norma general, en el ámbito educativo, por ejemplo, se tiende a designar el *rojo* como color para marcar el error, o el *verde* para designar acierto, o a ver en el *triángulo* una forma que nos avisa del peligro o que, por el contrario, esconde algún enigma.

En cambio aquí, cada color será asignado por igual a cada una de las tres formas geométricas mencionadas y sencillamente se definirán sus atributos por *campos de relación genéricos* siendo:

- **Rojo:** el campo de lo emocional, visceral, sensitivo y sentimental
- **Azul:** el campo físico, de solidez, determinación, de gestos y rutinas
- **Amarillo:** el campo de lo mental, la ideación, la imagen, el pensamiento y la introspección.
- **Verde:** el campo de lo etéreo, la armonía, apertura, confianza y crecimiento.

En este sentido, la experiencia evaluativa se convierte también en una evaluación orgánica, teniendo en cuenta las vivencias no sólo *desde fuera a dentro* de la dinámica, sino una vuelta a la introspección sobre lo ocurrido, suponiendo a su vez una crítica de los estereotipos de codificación. Así pues, inspirados por la *pedagogía de la Bauhaus*, y algunos de los *movimientos de vanguardia* (como el *Dadaísmo* o el *movimiento Fluxus*) así como la *investigación basada en las Artes*, hemos tratado de construir un sistema de anti-códigos que incorporan sencillas categorías, las cuales fomentan la intercomunicación entre los datos recogidos de los participantes, la experiencia en el aula y nuestra mirada autoevaluadora. Por ello, su objetivo principal se centra en re-descubrir la experiencia, re-vivenciarla para poder recrear una secuencia que nos lleve a experimentar de nuevo, desde dentro (intrapersonal) y hacia fuera (extrapersonal) lo ocurrido, al tiempo que nos permite interconectar subjetividades.

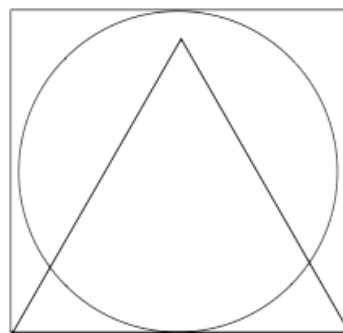
En resumen, el sistema de categorización al que hemos llamado *Rizomático*, responde a un sistema sinóptico cuyo juego cromático y geométrico nos define patrones y establece una posible visualización de la vivencia.

# Categorización-Rizomática

## SISTEMA SINÓPTICO: El cromatismo oculto

El sistema utilizado responde a tres categorías principales que se corresponden con la temática de las sesiones: tener, ser, hacer. Su establecimiento pretende observar tres aspectos:

- 1- las **unidades de significados**: rutinas, reglas o juicios que los participantes incorporaban a la llegada de la experiencia en contraste con la evaluación final.
- 2- las **relaciones grupales** y sus gestos- rituales entorno al cuerpo intuitivo en relación con el espacio-tiempo y sus actividades



"El lenguaje simbólico del color se apoya tanto en reacciones psicofisiológicas que el color induce como en una intención más estética atenta y sensible (...) La experiencia simbólica del color se realiza mediante intuición; poética o simbólica"

Laignelet (2003 118-119)

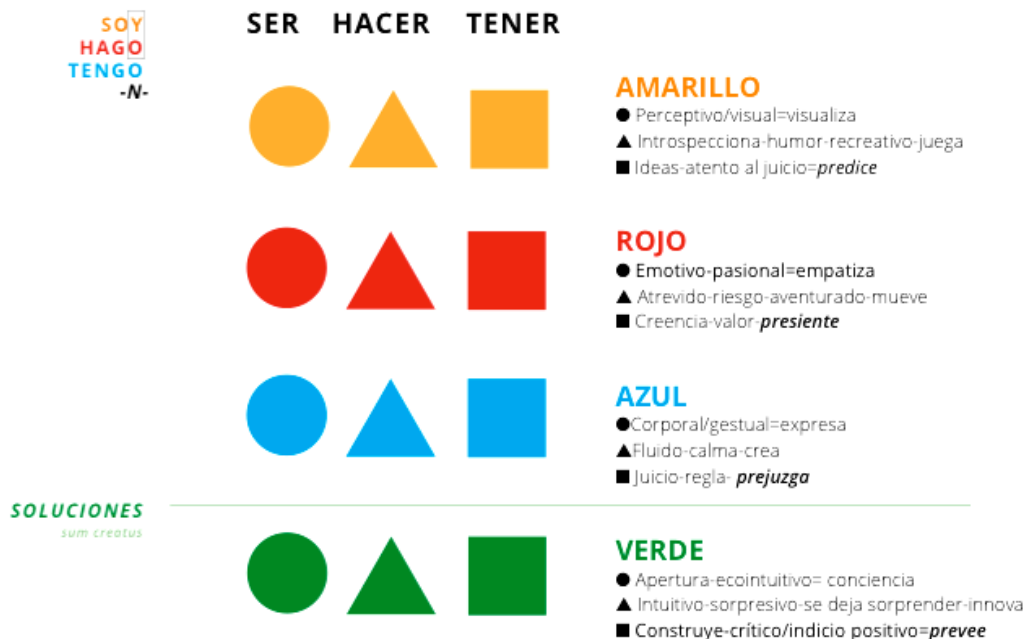


Gráfico 19. Sistema sinóptico-rizomático. Diseño de la autora

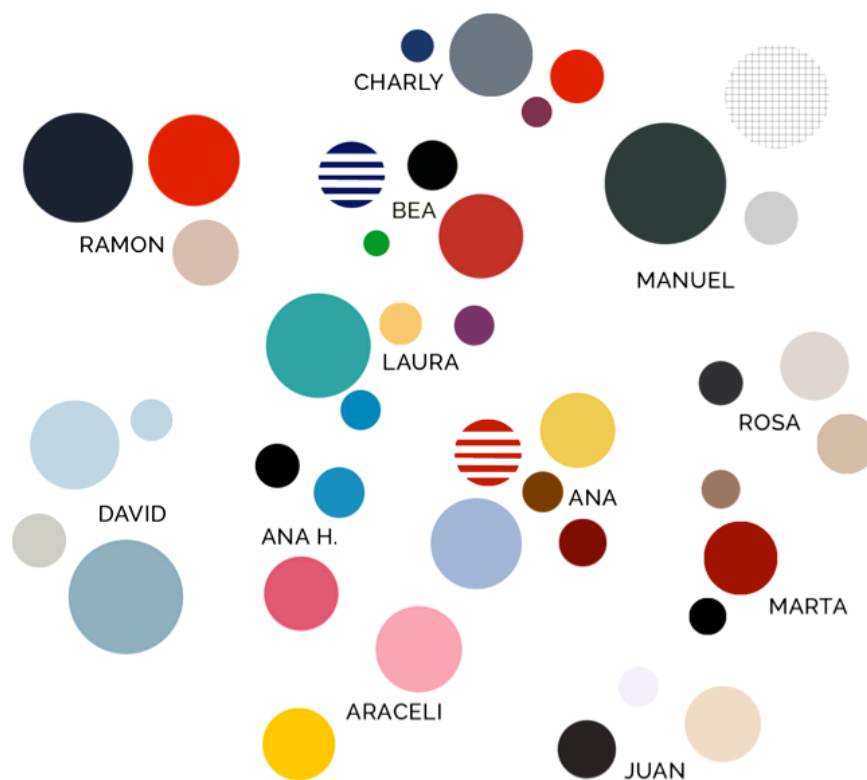
Así pues, la finalidad del *juego evaluativo* concluye con una serie de A/r/tografías que recogen, a modo de abrazo, lo ocurrió, replegando instantes y momentos

clave de la experiencia. Al mismo tiempo el resultado se convierte en un *objeto evaluativo*, que trata de mostrar una versión reinterpretada de la realidad aportando nuevos datos y contrastes que enriquecen la vivencia y el aprendizaje. No obstante, el diseño de los objetos, se han compactado en sencillas *cajas de cerillas*, las cuales guardan en su interior un *Fotodiálogo intervenido*, guardado en *pliegues* de cada una de las sesiones. Este concepto pretende reflexionar sobre la manera que tenemos de evaluar y el uso de la categorización como sistema de etiquetado que separa la realidad recortándola en porciones. Si bien la naturaleza de la intervención evaluativa es de carácter exploratorio, nos ha aportado reflexiones enriquecedoras. Mostramos aquí una pequeña y reducida muestra de las *A/r/tografías* y sus objetos evaluativos. Pueden observarse más ejemplos del proceso en el *Anexo* adjunto.



Fotografía 35. Montaje fotográfico de una *A/r/tografía* a modo de nueve polaroids. Fotografías de la autora.

De igual forma hemos diseñado una *constelación cromática* que reúne la gama y tonalidad de la experiencia, desde un enfoque estético y considerando la simbología del color y su aplicación a un conjunto de datos analizables y comunicativos. En definitiva, el juego corporal que su realización supone, nos permitido acceder al imaginario colectivo a través de la mirada poética y reconocer nuestras sensaciones trazando puentes en el tiempo, que permiten recuperar en la memoria hechos que nuestros sentidos recogieron en el pasado. El arte del movimiento acontece, y en su práctica bailamos como artistas, pensamos como investigadores y organizamos como docentes. Las figuras se intercomunican libremente y bajo una percepción tridimensional que facilita una mirada más profunda, al tiempo que 'sentida' mediante la meditación y una escucha activa podemos contemplar la relación entre la enseñanza y el *aprendizaje incorporado* así como *encarnarlo*.



Infografía 4. Retrato del Grupo G12. Cromatograma de la vestimenta predominante

## AUTOVALIDACIÓN PERSONAL DE LA VIVENCIA

Tras lo observado, tenemos que dejar constancia de la dificultad encontrada al perseguir el *instante creador* y aquellos momentos claves dónde la intuición se

hace notar. No obstante, hemos tratado las imágenes (fotografías y videos) como datos y estímulos para la continúa exploración del estudio empírico. De manera que las a/r/tografías han supuesto un ‘volver a pasar por el corazón’ la experiencia, pues ha implicado la intervención del *cuerpo*, el *gesto* y la *memoria*. Al recordar de nuevo la *vivencia*, hemos vuelto a pasar por los sentidos, la imaginación, las creencias, las identificaciones, los juicios, las pautas, así como rememorar nuestras rutinas y generado, con ello, una nueva comprensión de lo ocurrido. Por tales motivos, y siguiendo la antigua intuición de Schön (1984, en Atkinson y Claxton 2002) de “analizar en la acción y no solo, desde el pensamiento de la acción”, hemos decidido incorporar tal escucha en la realización de cada fotodiálogo y desde la *corporeidad*, aportar a través de los *objetos evaluativos* nuestra propia reinterpretación de lo vivido.

Así pues, mediante la *expresión plástica* (edición de fotografías, creación de los fotodiálogos, recortes, intervenciones gráficas y pliegues) en la creación de las a/r/tografías , así como el uso del *juego evaluativo* a modo de intervención simbólica, nos ha llevado a amasar el recuerdo y exprimir los detalles significativos que comportan un aprendizaje más profundo. Por ello, como docentes, hemos apreciado, en primer lugar, cómo la mente adulta requiere de mayor *impacto e irrupción* en aquellas rutinas establecidas y atascadas, las cuales, en muchas ocasiones, debido a la presión de la cultura y el entorno, no son percibidas pero sí ejercidas. Este aspecto nos influye directamente a los docentes como *guías* del aprendizaje, pues tal cuestión nos impide lanzarnos hacia la elección de nuevas decisiones naturales y creativas que se muestran como espontáneas y por el contrario, se ven reprimidas o descartadas. Estos factores los hemos podido digerir al atribuir a las distintas sesiones los valores del círculo, triángulo y cuadrado como observación los campos de acción implicados y sus referentes cromáticos, estableciéndose claramente un inmediato prejuicio y creencia en la primera sesión, así como una destacable limitación para el movimiento físico. Sin embargo, cuando los participantes han roto el silencio de sus expresiones, tras las acciones preformativas, hemos podido comprobar como las actitudes se han visto invertidas. Así bien, el flujo de las sesiones ha ido en aumento, de forma progresiva, y gracias a los espacios de incubación intermedios, la experiencia se ha visto favorecida. De manera que en la última sesión se han experimentado mayores intervenciones, expresiones y sincronidades, así como sintonías en el grupo y una mayor confianza y relajación para observar los momentos intuitivos. Hemos podido experimentar como las percepciones pueden engañarnos, y cómo la intuición creadora es aquella que nos acerca a la afirmación en el cuerpo,

explorando con ello los conflictos acontecidos y tomándolos como aliados. De modo que se ha llegado a consensuar con todos los participantes que se requiere de todo el individuo en su *multidimensionalidad* (cuerpo-mente-emoción) para poder reconocer la mecánica intuitiva. Este último aspecto, nos deja claro, la importancia de trascender los límites internos de nuestras propias reglas, y la necesidad de apertura a nuevas experiencias incorporando la sensibilidad y la vision interna, así como la escucha y la respiración consciente.

En segundo lugar, a pesar de la propuesta y experimentación ofrecida, nuestro propio *aprendizaje implícito* nos ha llevado a repetir patrones en alguna ocasión, siendo por ello necesario, la detención y el juego con el azar como recurso para romper nuestra propia inercia. Hemos experimentado de primera mano, cómo la manera de intervenir en dichas pautas no es otra que la *detención* y un ‘hacerse cargo’ de lo que el *cuerpo* está informando. Igualmente, la dificultad para silenciar la mente y el permiso para *no actuar*, aún cuando parece obligatorio hacerlo, han sido factores que han implicado nuestra revisión tanto en la práctica como en la evaluación. Siendo esta característica resaltada por los participantes y comprobada en sus figuras y gestualidades en los pliegues de las art-o-grafías

Por consiguiente, observamos que la experiencia parece verse reflejada positivamente en los rostros de los participantes, que si bien en un primer momento parecían asustados, temerosos, rígidos y tímidos, en pocas horas hemos podido comprobar ciertas transformaciones en sus actitudes y conductas. Este *desplazamiento* en las actitudes de los participantes ha sido posible mediante la ‘agitación’ y la toma de contacto con el expresión danzada, la narrativa escenificada y el humor como condimento de tales rituales. De tal modo, hemos registrado cómo, de forma general, los participantes retenían sus emociones, por vergüenza o desconfianza, así como experimentaban una extrema dificultad para acallar la mente en los momentos de silencio. Sin embargo, el movimiento con el cuerpo nos ha permitido entrar directamente en el *juego*, explorar la respiración, la escucha activa de nuestros movimientos y participar de la energía empática. De manera que la exploración de la confianza en sí mismos y en relación con los demás, se ha visto aumentada. La observación de las imágenes nos muestra como el contacto físico que parecía inviable en la primera sesión, sigue en crecimiento y se potencia un acercamiento a los estados espontáneos de intervención expresiva y movimiento físico. El cambio en los rostros y gestos que los participantes expresan, una vez generadas las dinámicas corporales, hace evidente que la

actividad peformativa, así como la tarea artística suponen una incitación que conjugadas con *el humor y el afecto* producen un estímulo que fomenta la seguridad y motivación de los individuos. Esto es así, pues la tarea artística requiere de unir mente-cuerpo en un intención o deseo y su acción.

Por otra parte, lo que nos ha llamado más la atención es el *asombro* con el que se han visto interrumpidos y trascocados algunos de los patrones propios de los candidatos, a raíz de las intervenciones preformativas. Al re-crear los fotodiálogos y sus escenarios comprobamos como ese ‘agitar’ docente parece ser necesario en *formaciones de formadores*, maestros y docentes que busquen potenciar la confianza en la capacidad creadora de sí mismos y ampliar la habilidad intuitiva desde su redefinición y comprensión desde la práctica. También, hemos podido comprobar como las dinámicas adaptivas, flexibles y que fomentan la espontaneidad son de gran valor para la formación de formadores, pues permiten la reflexión e introspección, así como una liberación de las propias estrategias personales. De igual modo, la *metodología aplicada* que hemos evaluado (el método SI) nos sugiere un interesante punto de partida para la exploración de la *mecánica intuitiva*, pues permite la integración de las emociones y el acompañamiento del *azar*, como canales de comunicación para la activación de los procesos intuitivos.

En consecuencia, hemos de reconocer que muchas partes de este estudio han sido mejoradas gracias a la realización de la *experiencia evaluativa*, pues nos han permitido obtener nuevos afluentes de conocimiento mediante los cuales abordar el tema con mayor profundidad. Así pues, consideramos que las aportaciones obtenidas de los participantes en dicha experiencia han supuesto un enriquecimiento conceptual y experiencial, así como un estímulo que no has llevado a buscar otras miradas respecto al tema y tener otra perspectiva sobre nosotros mismos. Por ello y último punto, hemos indagado en nosotros mismos como docentes, asumiendo nuestros propios roles y observando las rupturas de estructuras clásicas preconcebidas que a su vez poseíamos por nuestra cultura y formación. De manera que todas y cada una de las expresiones y vivencias nos han aportado un material de valor para seguir trabajando en la mejora de nuestras propias habilidades docentes, así como una motivación en la búsqueda de nuevos formatos pedagógicos creativos que puedan incluir el *juego*, el amor y el *permiso para crear* nuevas posibilidades didácticas, así como evaluativas.

## 8.4 SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

### LA METODOLOGÍA Y ESTRATEGIA

De todas las actividades realizadas, las dos propuestas más valoradas han sido la *baraja de preguntas imperfectas* y la *caligrafía exquisita*. Igualmente son estas dos las que más sorpresa, disfrute, juego y sensación de conexión con el grupo y consigo mismos han causado. Tales actividades han sido inicio y cierre de la dinámica intuitiva, abierta y flexible, que ha ejercido un abanico de posibles, utilizados de manera fluida y llevando al grupo por los tres estados diseñados en su metodología (el cuestionamiento, la no acción y la afirmación). Así pues, casi el total de los participantes, 11 de 12, consideran que la intensidad de la experiencia ha ido en aumento, desde la primera sesión hasta la última, sintiendo en general una sensación de recorrido y ruta, que aún no siendo explícita ha sido asumida y comprendida por el grupo. Pese a no haber dado una explicación teórica estructurada en ninguno de los días que duraba la experiencia, todos los participantes parecen haber explorado con profundidad los conceptos cercanos al terreno intuitivo. Asimismo, incluso aquellos participantes que consideran que necesitarían más horas de exploración, han respondido con coherencia respecto a los objetivos marcados, que consistían en ampliar y profundizar en el reconocimiento de la capacidad intuitiva, así como renombrar y aportar nuevos significados que pudieran mejorar su comprensión al tiempo que fomentaran la apertura a la creatividad. En definitiva, según los participantes, la experiencia ha supuesto un aprender a 'dejarse llevar' y un 'desaprender' de rutinas, mediante la observación de las percepciones internas y los juicios inmediatos, comprobando las diferencias entre sus atributos y la naturaleza intuitiva. A fin de mejorar la síntesis de lo recogido ofrecemos un esquema visual para favorecer su resumen.



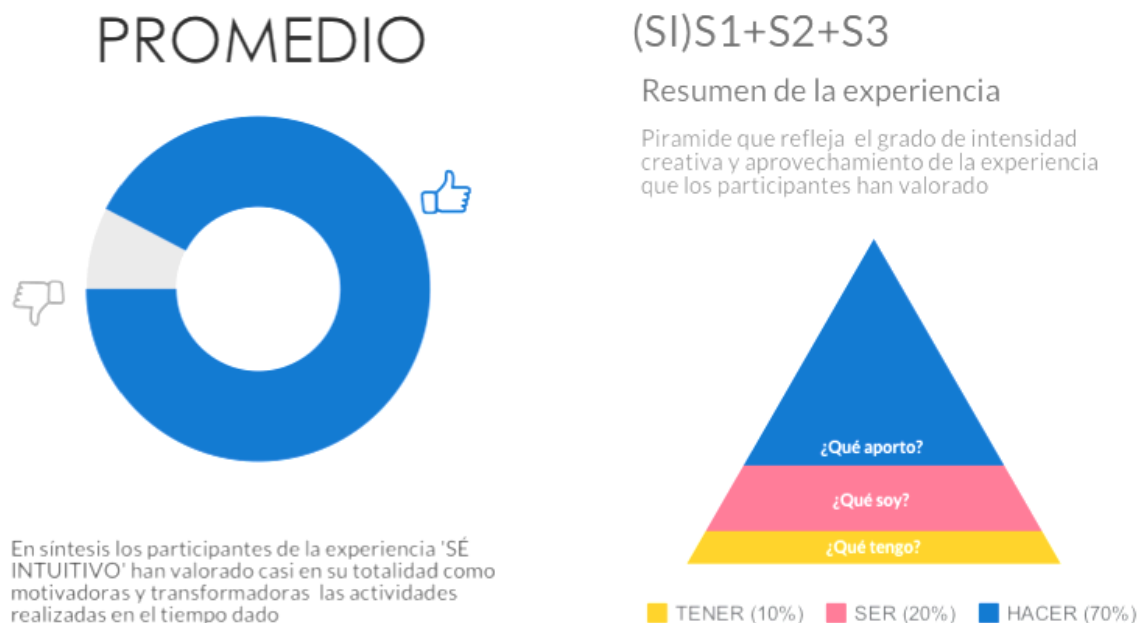


Gráfico 20. Promedio y pirámide de grado de intensidad

## SÍNTESIS DEL ANÁLISIS

En primer lugar, tras la revisión de todo el material registrado (fotografías, vídeos, cuestionarios, entrevistas, diarios, notas de campo, A/r/tografías, etc.), y su valoración, hemos realizado un *contraste* con los testimonios de los observantes (activos y pasivos), así como con los resultados obtenidos a partir del análisis anteriormente presentado.

Y en segundo lugar, hemos querido realizar, como hemos mencionado, una íntima auscultación y validar nuestro propio proceso de trabajo, desarrollo y vivencia de la experiencia a través de la elaboración de una microserie de a/r/tografías que pretende sintetizar la relación de intersubjetividades que la experiencia ha supuesto también para el investigador. Así bien, a modo de fotodiálogo (Mora, Amalia 2012) y construyendo un tejido de significados (Irwin 2013) aportaremos una *conclusión a/r/tografiada*, en cuyo ejercicio la mirada es de carácter evaluativa y construye una valoración en sí misma. En defensa del trabajo a/r/tográfico como herramienta de evaluación, la investigadora de las posibilidades creativas con a/r/tografías Rita Irwin (2013), sostiene que ésta puede ser una herramienta en el campo educativo y de la investigación basada en las artes, pues en sus palabras: “la A/r/ tografía se centra en uno/a mismo/a, así como en el/la artista-investigador/ra-profesor/ra”. De modo que nos permite construir un examen

visual, al tiempo que nos ayuda a relatar lo ocurrido y extraer nuevos significados a partir de un 'volver a mirar'.

Tras la auscultación y lectura de los datos, ofrecemos una síntesis visual acompañando en un gráfico los resultados expresados tras la extrapolación de las opiniones de los participantes .

## +POSIBILIDADES

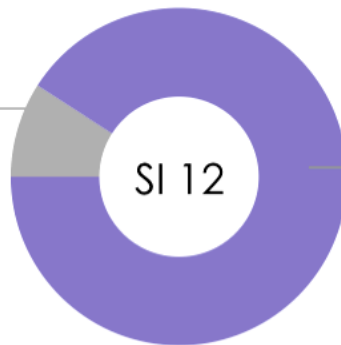
Síntesis final tras el relato evaluativo del análisis de los datos recogidos



Breve conclusión de las preguntas abiertas

### Hace falta más reflexión

Los resultados obtenidos tras las validaciones de los participantes y el análisis de los datos reflejan únicamente un punto de partida para la redefinición teórica de la intuición y una aproximación para la integración futura de la investigación basada en las Artes como metodología cualitativa y de análisis de datos, así como una defensa para la creación de nuevas líneas de investigación que contemplen el estudio de los estados intuitivos

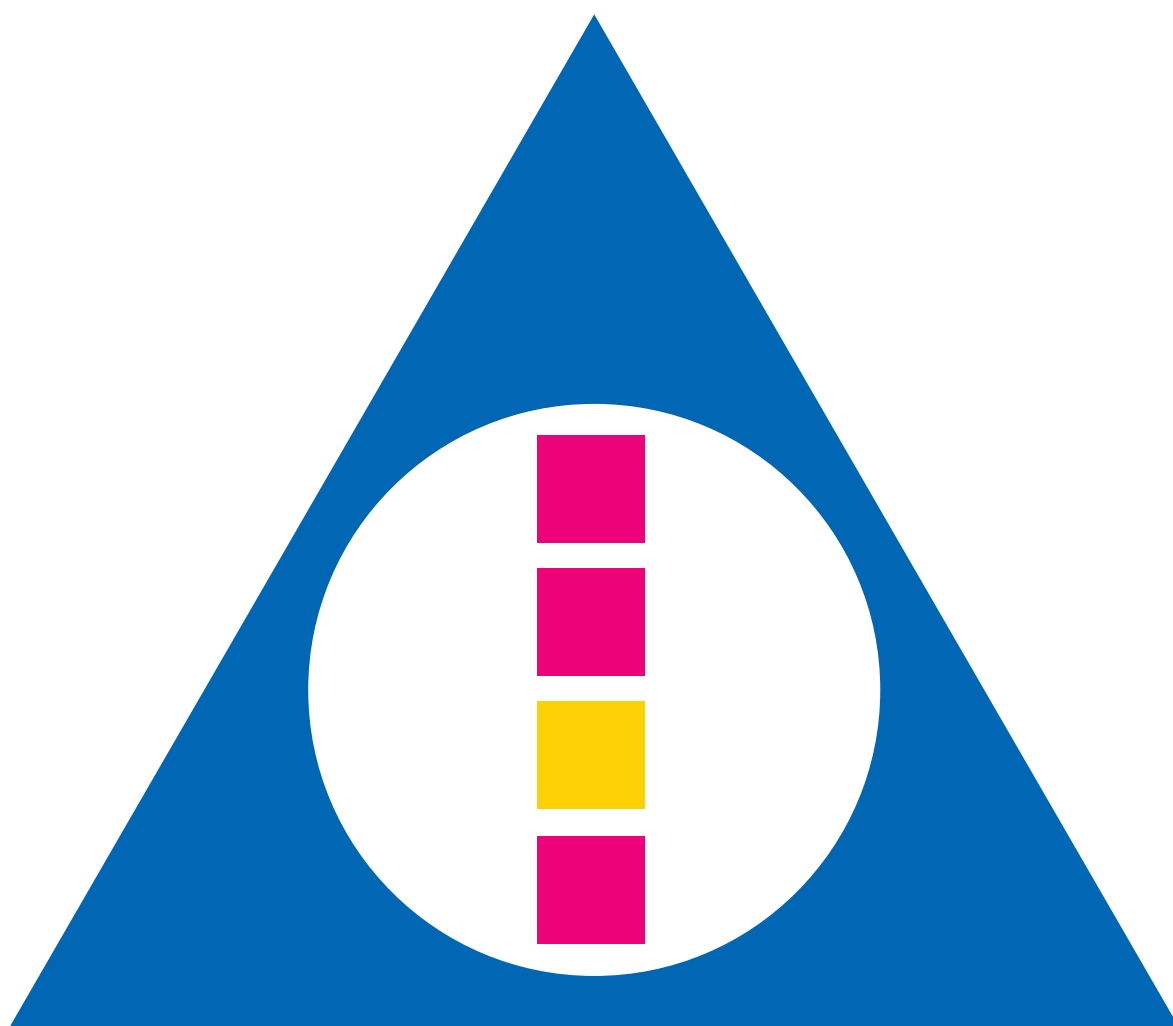


### Mayor conocimiento del cuerpo intuitivo

Los datos obtenidos dejan de manifiesto que es posible explorar el cuerpo mediante procedimientos basados en las Artes, y ampliar la capacidad intuitiva del Ser generando así estrategias transdisciplinares que fomenten los estados creativos de los docentes y mejoren la toma de decisiones.

Gráfico 21. Síntesis final de la experiencia

# CONCLUSIONES Y NUEVOS PROPÓSITOS



La investigación, de forma general, ha supuesto una revisión del concepto intuición, así como de su implicación y aplicación práctica en los procesos de creación. El estudio, en su recorrido, expone la concepción clásica del término, su contaminación, y amplía sus significados al tiempo que se cuestiona la reserva académica que parece haber rodeado al tema; desarrolla una experiencia práctica y responde, como veremos a continuación, a su cuestionamiento inicial: ¿puede ser la intuición una herramienta válida para la enseñanza creativa?

## 9.1-SOBRE LA HIPÓTESIS INICIAL

**El estudio resuelve que** la intuición, además de ser un procedimiento de reconocimiento de patrones establecidos (percepciones y estructuras aprendidas), supone también un *pre-ver* lo que está por venir, en un sentido (físico) de anticipación *afirmativa* como guía de nuestras acciones. Por ello, se afirma que la intuición posee un lazo indiscutible con los *estados de fluidez*. La revisión de una breve cartografía de la intuición ha permitido situarla en el mapa del conocimiento y observar su implicación con los procesos de creación que los individuos experimentan al tomar decisiones. Tras investigar cómo se ha percibido el término en el terreno de la creación, explorando sus mitos y anclajes en la historia del conocimiento de la creatividad, se concluye que los períodos de incubación son los estados idóneos para la afluencia de intuiciones. No obstante, señalamos que es necesario una nueva definición de aquellos aspectos relacionados con el *cuerpo (organismo físico)* que intervienen en la vivencia intuitiva y mediante los cuales podemos hablar de un *conocimiento encarnado*. Es en este punto donde la tesis logra varios propósitos: por un lado, la desmitificación de la intuición como retórica de la creación y su reconocimiento como herramienta válida en el campo de la creatividad aplicada, y por otro, su vinculación con los procesos orgánicos propios del cuerpo como organismo vivo. Sin embargo, a través de tales resultados se descubre un persistente sistema de creencias que parece haber sido necesario para el afianzamiento de una historia del conocimiento moderno asentada en las bases del pensamiento racionalista, bastante masculinizada, y en cuyo progreso la intuición ha sido aceptada en su versión mítica a fin de configurar la estructura mental con la que actualmente procesamos la realidad. Lejos de tales perspectivas, la revisión de los modelos de pensamiento que establecen la leyes

del proceso creativo nos ha permitido poner de manifiesto el desconcierto que aún persiste sobre el tema, así como señalar el papel que ha jugado la intuición en tales procedimientos.

El estudio reafirma la ubicación de la intuición, y su compromiso, en los mecanismos de procesamiento de información, cuyo movimiento permite la puesta en marcha de la *perspicacia* y la *creatividad*. Nuestra hipótesis sostiene que la intuición es una herramienta válida en los entornos de creación de didácticas. Siendo este argumento explorado a través de la acción práctica, mediante la implementación de una experiencia de aprendizaje, así como de su vivencia. A través de ello, hemos podido observar de forma genérica el modo en que la mecánica intuitiva participa en los entornos de aprendizaje y toma de decisiones. Ciertamente es que tal implantación ha sufrido dificultades de carácter logístico que han limitado el desarrollo de todas sus potencialidades, sin embargo nos ha ofrecido una lectura de la situación actual del tema en el ámbito docente, mediante la observación y análisis de las miradas de los participantes, poniendo de manifiesto, en primer lugar, el desconocimiento que se tiene de la materia, y en segundo, la necesidad de crear nuevos estudios y actividades que fomenten su discusión.

Como hemos apreciado en el análisis de la experiencia, el estudio logra dar visibilidad al concepto de intuición y ofrecer una mirada crítica respecto a su posición a lo largo de la historia del conocimiento. Así mismo, se muestra que es el *cuerpo*, en su experimentación, el *signo* que nos permite ampliar la conciencia intuitiva. En este sentido consideramos que las experiencias mostradas, así como los testimonios que ofrecen los individuos que las vivencian, pueden potenciar la indagación sobre el tema, y apuntamos aquí a una mayor profundización en tales narrativas, indistintamente del género-sexo de sus relatores.

## EL CUERPO INTUITIVO

Como hemos indicado, los datos de la investigación sugieren fuertemente que el *cuerpo* es un canal directo para el reconocimiento de los estados de fluidez y la activación de la capacidad intuitiva. Hemos podido profundizar en una manera distinta de entender la intuición, contemplándola como una habilidad que se sucede en colaboración con otras capacidades cognitivas y que, habiendo estado desatendida, no ha sido visible en los procesos creativos y de procesamiento de la información. Por ello, sostenemos que puede ser a través del trabajo corporal y la vinculación con las tareas artísticas el modo en que una *formación al formador* consiga desarrollar nuevas destrezas que habiliten a los docentes en la flexibilidad

de la acción creativa dentro de la solidez estructural que la planificación didáctica supone.

Bajo esta misma idea, el estudio concluye que pueden generarse nuevas líneas de investigación que permitan el desarrollo de la intuición a fin de seguir reconociendo su valor. Para esa iniciativa los individuos necesitan previamente una *desautomatización* de sus hábitos preestablecidos, así como de sus estilos, para poder 'abrir' espacio a la toma de conciencia en tanto que *conocimiento de sí*. Esto significa que la integración del *cuerpo intuitivo* en la *formación al formador* pasa por una preparación que contemple la integración del cuerpo y los procesos intuitivos (orgánicos) como herramientas fundamentales para la mejora de un estilo de docente (creativo e intuitivo) con capacidad de superar la incertidumbre y canalizar los conflictos como materia de creación.

## 9.2- LOGROS DEL MARCO TEÓRICO

En este sentido, la investigación **alcanza uno de los objetivos principales revisando** la literatura sobre el tema y **reconociendo** en la intuición un sistema de acceso al conocimiento instantáneo basado en la experiencia pasada. El estudio ha mostrado cómo esta idea clásica, principalmente afianzada en el campo de la psicología de la creatividad y definida bajo patrones masculinos, converge con las nuevas aportaciones que las neurociencias y nuevos estudios han desvelado desde el pasado siglo XX sobre el tema. De acuerdo con tales aportaciones se apunta a un reconocimiento mayor de la intuición en su relación con su papel en el campo de la toma de decisiones. Se ha logrado examinar y revisar las definiciones de los términos, de los mitos y procesos en creatividad, aportando una reformulación del significado profundo de la intuición en la actualidad.

Igualmente, hemos podido apreciar cómo la intuición, en su cualidad creadora, ofrece un potencial que no se agota en la experiencia pasada (reconocimiento perceptual), sino que puede intervenir en la generación-creación de nuevas experiencias (a través de golpes de comprensión de la complejidad), previendo o anticipando mediante el cuerpo la vivencia futura y, por tanto, situando a la intuición en el campo de la toma de decisiones saludables. Este aspecto descubre su potencial práctico en la creación de didácticas que buscan mejorar la flexibilidad frente a nuevos entornos de aprendizaje.

El **objetivo general** de revisión de los mitos y las retóricas que rodean a la intuición en el campo de la práctica y enseñanza creativa, nos llevado a recopilar

algunos referentes que ponen de manifiesto cómo los procesos intuitivos son tanto orgánicos como psíquicos, en tanto que se producen con la intervención de varios sistemas de procesamiento de información, donde *emociones, sentimientos y órganos sensoriales* participan al mismo tiempo que los mecanismos de procesamiento de datos, como la *memoria de trabajo* y aquellos *procesos cognitivos* que nos permiten sostener ‘mentalmente’ imágenes visuales conscientes, ensoñaciones, la recuperación de recuerdos pasados así como la imaginación de soluciones proyectadas. En este sentido, la investigación teórica resuelve que la intuición, más allá de ser únicamente una herramienta de percepción capaz de captar y capturar datos de la experiencia acumulada, es también, en tanto que producción de automatismos instantáneos, un mecanismo de reconocimiento de *alertas* y un tipo de *atención* que se ocupa de la obtención (recepción) de experiencias de instante en instante. Este último comportamiento implicado en los *estados de flujo* parece verse directamente asociado a *somatismos* y reflejos que el *cuerpo* comunica y transmite constantemente.

En conclusión, los resultados que cierran la investigación en su **revisión teórica** se resumen en que:

- se logra una comprensión general de la terminología y se *re-enuncian* sus significados, conformándolos bajo una perspectiva ecosistémica
- se adquieren distintas miradas reflexivas sobre el tema y se ven removidas algunas creencias que persistían como inamovibles sobre la cuestión principal
- se redefine el concepto de intuición, integrando su condición orgánica y aportando con ello una visión holística de las identidades del docente creativo-intuitivo.
- se sitúa a la intuición en el mapa cognitivo y se apunta a posibles líneas de indagación futura
- se revela la ausencia de voces femeninas de autoridad en la indagación sobre el tema, su significado e implicaciones.

**Los análisis** ponen de manifiesto la necesidad de una revisión más profunda de la *historiografía* de los modelos educativos, sus métodos y aplicaciones, así como de la *teoría de la creatividad*, la cual se fundamenta en una construcción sesgada del conocimiento, produciendo en su fondo una negación de la *praxis de la libertad* (Collin, 2011), y en la que el territorio del aula se ve implicado.

## 9.3- LOGROS DEL MARCO EMPÍRICO

El **marco empírico** ha puesto de manifiesto cómo la rigidez aprendida en la gestión de los valores y creencias que nos forman, en tanto que productos de una cultura y sociedad, propaga una sistematización en la ejecución de didácticas fijas que llevan a la repetición de patrones conocidos (y pre-establecidos), y en cuyo desarrollo la creatividad parece verse restringida o bloqueada, así como generarse una apatía del talento y los dones individuales. Todo esto se extrae del análisis de los resultados obtenidos en la experiencia práctica, en relación a la cual los participantes han apuntado un exceso de 'deber' experimentado en los entornos institucionales y educativos, que acrecienta la inseguridad y desconfianza en la intuición como herramienta fiable. Gracias a los *grupos de discusión* diseñados para la experiencia grupal, y al registro de algunos testimonios, la actividad ha supuesto en términos generales, un logro en el aumento de la confianza de los participantes y un afianzamiento en sus propios métodos de autoconocimiento. Este último aspecto revela, como consecuencia, una agitación en las maneras de comprender la realidad por los participantes y, a la vez, enuncia la dificultad del pensamiento para manifestarse en libertad.

Al constituirse la práctica como *laboratorio* para la experimentación del *atrevimiento*, aspecto primero y característico de la personalidad creadora, el conjunto de los propósitos establecidos se consiguen casi en su totalidad. En la observación y análisis de los datos obtenidos, se manifiesta el cumplimiento de la experimentación de una no-didáctica, aportando nuevas reflexiones acerca de la actividad docente y de cómo puede la intuición aplicarse. Así, se ha profundizado en la comprensión desde los grupos de discusión en la deconstrucción de los conceptos y se ha observado cómo intervienen nuestros gestos, voces y acciones, comprendidas como corporalidad docente, en la actividad cotidiana del aula. Del mismo modo se ha indagado en la *automatización* de nuestras conductas y en cómo la inercia en la *replicación de rutinas* nos impulsa a generar un mismo y repetido patrón didáctico.

El propósito general de 'abrir la práctica', en tanto que didáctica dinámica, ha permitido a los participantes en la experiencia diseñada intervenir e interactuar fuera del *rol* que el contexto cultural y el ámbito de conocimiento dispone como 'correcto'. Esta experiencia ha destapado la dificultad que supone el cambio de estructuras establecidas y el *reconocimiento de los patrones* asumidos, que lejos del contacto con el cuerpo se exteriorizan incrustados y en difícil movilización. De



igual modo, a pesar de su brevedad, la facilitación del encuentro con los *estados de silencio* ha conseguido que los participantes reconozcan haber accedido a informaciones que de forma *consciente* no son atendidas. En este punto la actividad intuitiva se explora mediante el uso de tareas artísticas, como hemos apreciado, que involucran el cuerpo y el movimiento. Se ha explorado en la generación de sorpresas y se ha re-conectado con las capacidades de asombro de los sujetos, brindando tal práctica una profundización en la motivación intrínseca y curiosidad creativa de los participantes.

El estudio empírico presenta a la vez una reflexión acerca de aquellas actividades que los participantes (docentes) resaltaron como potenciadoras del ejercicio creativo, apuntando a los *juegos de preguntas* y las *actividades artísticas*, en las que se ve implicada la *expresión danzada* como aceleradoras del imaginario colectivo y de súbitas comprensiones. Así mismo, nuestras conclusiones hacen evidente cómo la sumisión a las reglas y el cumplimiento de normas propias de la materia doctrinal que las didácticas engendran, aspecto este último que sigue constituyendo una inercia en la elaboración de programas o disciplinas de conocimiento, amplían los motivos por los cuales la creatividad se ve entorpecida.

Las conclusiones extraídas **tras la experiencia** de aprendizaje, señalan que:

- Las *experiencias de aprendizaje* desarrolladas fomentan la práctica intuitiva, admitiendo la intervención de la *diversidad metodológica* y permitiendo una adaptabilidad teórica frente a la praxis con los participantes.
- La confrontación de *performatividades* sobre los conceptos establecidos permite abrir el diálogo de la *dualidad* como fuente de conflicto en el acercamiento al *cuerpo intuitivo*.
- Las *dinámicas artísticas* integradas en la didáctica adaptativa, incorporan una toma de conciencia corporal, mediante la cual se han visto alcanzados nuevos objetivos que no habían sido establecidos previamente, como una mejora de la autoconfianza y seguridad de los sujetos en sí mismos, así como un aumento de la motivación y un estímulo de la actitud creativa.

Por ello, la conclusión de la experiencia recoge como hallazgo que la *práctica intuitiva*, se presenta como solución ante la *dualidad*, en tanto que permite la transición de estados emocionales y anímicos separados del pensar, unificando la tríada mente-cuerpo-corazón. De manera que su integración en la práctica de la *formación al formador* es una fuente movilizadora del *fluir creativo* y beneficiosa para una didáctica creativa. Así pues, de forma general podemos resumir que:

- La experiencia ha supuesto una ‘transformación’ para prácticamente el total de los participantes
- El grupo ha dado muestras de mejoras en su habilidad para *atender* las reacciones y sensaciones corporales tanto personales como del entorno
- Las habilidades interpersonales, intra y extrapersonales se pudieron explorar pudiendo así cumplir uno de los objetivos de indagación de las capacidades cognoscitivas de la intuición.
- La experiencia se encaminó de forma flexible y abierta logrando con ello la exploración de una dinámica creativa en la acción docente.

Así mismo, uno de los valores añadidos que los participantes han atribuido a las actividades realizadas, basándonos en las metodologías cruzadas utilizadas de investigación-acción (IA) y los principios de la investigación basada en las artes (IBA), sugiere que la experiencia ha proporcionado un incremento en la confianza y el autoconocimiento de los participantes. Si bien, por un lado, se han visto mejoradas las destrezas que nos permiten reconocer los estados de contemplación y activar la atención al alerta (automatismos y trampas mentales), mejorando con ello la capacidad para discernir entre percepciones y juicios inmediatos así como intuiciones y emociones, por otro este tipo de planteamiento dinámico en la acción docente, que integra el trabajo corporal y la actividad artística, permite estados anímicos simpáticos y fomenta la liberación de tensiones, reduciendo el stress y la ansiedad. Con ello, la experiencia grupal ha supuesto un *entrenamiento* de la inteligencia *intra* y *extrapersonal* de los docentes. No obstante, advertimos que la *experiencia intuitiva* con las características aquí diseñadas puede ser insuficiente en relación al espacio-tiempo (duración) para aquellos individuos sin experiencia previa en el trabajo corporal o emocional. Por ello, en la dosis ajustada, la experiencia constituye igualmente un *punto motivador* para la transformación de rutinas y estilos docentes, sin embargo sugiere también que el desarrollo de la intuición requiere de una preparación física y psíquica.

Por último, se observan dos aspectos concluyentes a tener en cuenta: que la cantidad de horas ha sido suficiente y ha cubierto correctamente los objetivos generales preestablecidos entorno al desarrollo de una *didáctica (no-didáctica) dinámica* y abierta, así como la profundización en el concepto intuición y su activación; y que la experimentación y transformación de concepciones más profundas y arraigadas en algunas estructuras de los participantes hubiera necesitado un mayor número de sesiones para mejorar el cierre de la vivencia de una manera más personalizada y aguda.

## EXPERIMENTACIÓN METODOLÓGICA

La aplicación práctica responde a una metodología compuesta, una **metodología híbrida**, y esa mixtura ha favorecido la amplitud de recursos con los que registrar y explorar nuevas maneras de mirar interconectando subjetividades, así como la facilidad para observar y agilizar tanto el estudio teórico como su experiencia práctica derivada. Esto se aprecia en la implantación del *objeto evaluativo* como ejercicio artístico, y en el uso de la *art-o-grafía*, un beneficioso y enriquecedor complemento de los modelos de análisis de la investigación basada en las artes (IBA) y la investigación-acción (IA). Tales métodos suponen una apertura en las estrategias que los investigadores pueden generar, y a su vez posibilitan experimentar una evaluación creativa en cuyo juego pueda ser posible desmontar el puzzle de las experiencias y tratar los datos como obras artesanales (a modo de oráculos), que pueden organizarse y sintetizarse bajo un prisma holístico, implicando a su vez al cuerpo en la lectura de dichas informaciones.

En la aplicación práctica, los modelos adaptativos de comprender la realidad y ejercer una enseñanza más creativa ponen en entredicho valores clásicos que se alejan de la realidad socio-cultural de la contemporaneidad. Se pueden apreciar beneficios en la motivación de los docentes, en cuyos testimonios aparece esa motivación como aspecto imprescindible para seguir emprendiendo acciones educativas que potencien la creatividad. La apertura de las metodologías didácticas, la praxis de la libertad y el permiso para que el azar creativo intervenga como aliado en la elaboración de una enseñanza 'en directo', presencial y vivida, fomenta que de los docentes a través de la resolución de conflictos y la generación de problemas puedan entrenar los estados de *fluidez* y puedan poner en práctica una acción creadora renovada y fresca.

Para facilitar una comprensión rápida de las posibilidades que nos ofrece el método diseñado y desarrollado (método SI) aportamos una síntesis gráfica que reúne la definición del método y estados explorados.

## Esencia del MODELO (SI)

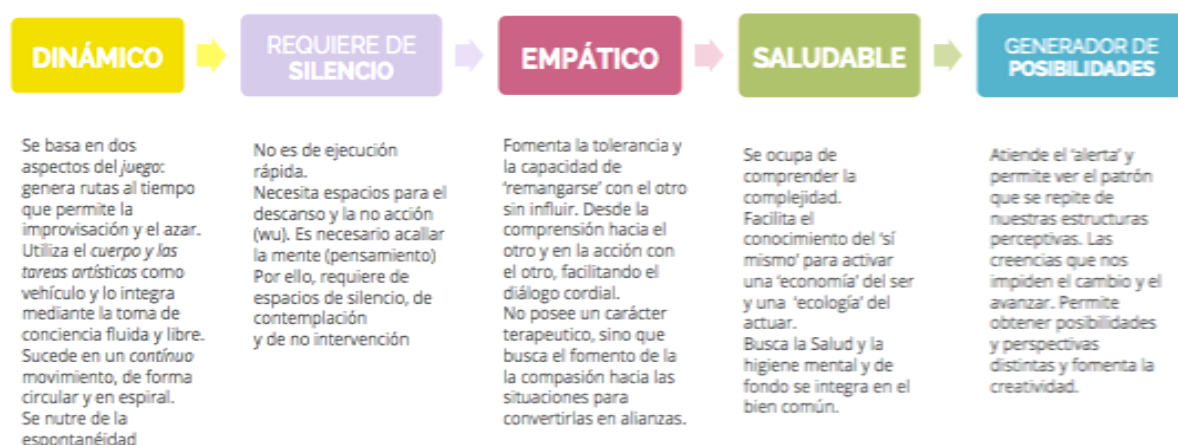


Gráfico 22. Síntesis del modelo Se intuitivo (SI). Diseño de la autora

La investigación, apreciando en la intuición una herramienta válida mediante la cual podemos prever en lo desconocido oportunidades para la mejora de las decisiones que los individuos toman, sugiere que es mediante el reconocimiento de su *corporeidad* que la intuición puede desarrollarse.

Esta propiedad de la intuición ha podido contemplarse a través de la experiencia con los participantes, quienes han ido recopilando *momentos clave* en los que han tomado conciencia de algunas *súbitas comprensiones* mediante el encuentro y el juego con el cuerpo así como la búsqueda de los estados de no-acción. Debido a ello, el campo de aplicación explorado permite entender que el conocimiento consciente del cuerpo, como organismo vivo y complejo, fomenta la comunicación con la intuición personal (práctica y anticipadora) y agudiza la actividad creativa, así como los estados de alerta y captación de conocimiento. Así pues, en síntesis se recoge que:

- La exploración del *cuerpo* es un camino para el desarrollo de la intuición creadora

- La *empatía* mejora cuando existe una comprensión y confirmación previa del autoconocimiento individual
- La intuición creadora se muestra como consecuencia de atravesar *estados de silencio* bajo estados de introspección enfocados en las acciones de cambio
- La práctica de la *actividad artística* se configura como recurso y destreza aplicable en beneficio de los estados intuitivos y fomenta la reconexión con el cuerpo mediante el uso de sus técnicas
- Despertar la intuición como herramienta agiliza la *toma de decisiones* beneficiosas para los estados de salud (higiene mental, descenso del estrés, etc.) y facilita la resolución de problemas, en tanto que produce estados de serenidad y discernimiento

Hemos podido valorar cómo la experiencia de aprendizaje no sólo ha tratado de ofrecer un acompañamiento al argumento teórico sino que ha fortalecido la idea inicial que contempla la intuición como una habilidad aún por descubrir. Así mismo, la investigación ha redefinido la intuición como un beneficioso *movimiento fluido* para la previsión de soluciones o problemas, que se sucede en los procesos creativos, y que se activa tras poner en marcha el ejercicio de la *duda* (comprensión de un problema o generación de un cuestionamiento). De todo ello se extrae que la intuición es un *modo de conocer* vinculado a los procesos de toma de decisiones y que está emparentada con los sistemas de cognición en los que se ven involucrados el *cuerpo*, la *atención*, la *memoria* y las *emociones*.

En resumen, el estudio **ha cumplido los objetivos** principales establecidos, y considera conseguidos aquellos propósitos que buscaban profundizar en las aptitudes que intervienen en los procesos intuitivos, explorando su relación con los sentidos y el movimiento, los cuales se manifiestan en el cuerpo durante los estados de atención y no-acción. Se ha indagado en las didácticas dinámicas y abiertas así como se ha explorado en la regeneración de las estructuras que las definen mediante la práctica del juego y la integración del azar. Por otro lado, la experiencia ha generado una serie de beneficios que no contemplábamos en su totalidad como objetivos previos facilitando un aumento en aspectos relacionados con el *desarrollo personal*, que son la *autoestima*, el autoconocimiento, la *confianza*, la *seguridad personal* y la *higiene mental*. En consecuencia ha fomentado una *armonización* en el desarrollo profesional de los docentes frente al *entorno* en el que participan observándose una mejora en:

- La relación empática con sus compañeros,
- La relación con escenarios y espacios en los que participan,
- La comprensión de reglas e indagación personal de los deseos
- La toma de conciencia de los conflictos como alianzas
- La mirada desenfocada y la compasión frente a la queja

## LIMITACIONES Y DIFICULTADES

Creemos que algunos aspectos que señalaban los objetivos específicos no han sido alcanzados en su totalidad. Si bien el análisis concluye que la intuición parece desencadenarse cuando el *ejercicio de la duda* (como acto de cuestionamiento) es atendido y sostenido, y cuando la actividad física deja paso a nuevos espacios para la creatividad, resulta difícil establecer una sistematización del proceso vivenciado más allá de los estados sugeridos (de cuestionamiento, no acción y afirmación). De manera que se consideran sólo parcialmente logrados los objetivos señalados de profundizar en la tipología de la intuición creadora. La experiencia práctica ha tenido que concentrar su esfuerzo en apuntar primero a la comprensión de identidades y mitos que se ven arraigados en torno al tema y a desarticular creencias sobre los estados de atención que obstaculizan la flexibilidad creativa y por tanto intuitiva.

Debido a ello, tras la revisión de los resultados (testimonios, datos recogidos, revisión de fuentes, etc.) se percibe la experiencia ocurrida como una *semilla* que inicia y arranca un camino hacia la transformación de órdenes que constriñen la confianza en las intuiciones y la creatividad de los participantes (docentes). Sin embargo, no podemos a día de hoy describir de forma completamente sistemática una estrategia específica que active la intuición de forma explícita en todos los individuos por igual, pues parece haber una condición de grado en cuanto a la relación que los individuos guardan consigo mismos, es decir, que parece necesario un *entrenamiento previo* en el ejercicio de la mirada interior, los estados de atención y la práctica del silencio.

Con este resultado lo que la investigación muestra es que es imprescindible una preparación previa ante la praxis intuitiva, que disponga la *unidad cuerpo-mente* a fin de mejorar el engranaje fundamental que la mecánica intuitiva requiere. Por ello no podemos presentar el proceso intuitivo de forma sistematizada, en tanto que pasos establecidos, sino que se requiere de una duración y apertura de conciencia, en cuyo proceso (circular y ondulante) el individuo se involucra y

compromete consigo mismo ante la escucha activa y una *atención plena* sobre el *acto presente*. Con ello concluimos que es necesario una conciencia del *ahora* y del *cuerpo* que la experimenta. Es en este punto que la investigación define nuevos conceptos como el *cuerpo intuitivo* o la *didáctica encarnada*, siendo la reflexión sobre los mismos parte de un proceso evolutivo, a su vez, entre todos los miembros de la comunidad educativa y del campo del conocimiento.

## ASPECTOS PARA SEGUIR INVESTIGANDO

Por otra parte, nuestra mirada no ha analizado en profundidad las diferencias entendidas como de *género* en el marco de la experiencia realizada, aunque sí ha tratado de observar sus causas, previamente en la indagación teórica. Lo que hemos pretendido observar y analizar en el estudio empírico, porque parecía relevante para esa parte de la investigación, han sido aquellos comportamientos sutiles que los participantes adoptan (roles automatizados) cuando se encuentran enfrentados hombres y mujeres, en el contexto de la innovación docente.

Si bien la investigación observa una diferencia entre las percepciones entre hombres y mujeres durante la experiencia, no concluye en un análisis específico de sus causas sino que toma a los individuos y sus percepciones bajo el principio *ecosistémico* que no diferencia entre género-sexo sino que considera al individuo como un *Ser*, incorporando la idea unificadora donde masculino y femenino conviven en un *cuerpo*. En este sentido, el objetivo de análisis se ha centrado en *lo corpóreo* como medio de observación de la naturaleza de las dificultades o agilidad de los participantes. Hemos apreciado distintas respuestas por parte del género masculino frente al femenino, pero estos aspectos han sido tratados como conductas *sin género*, a fin de explorar nuevas formas de comprensión de la realidad, *desacreditando* nuestras propias percepciones que como investigadores (individuos) pudieran haber intervenido.

Así mismo, la experiencia de aprendizaje deja constancia de actitudes y *jerarquías de poder* que los sujetos manifiestan cuando se encuentran enfrentados y bajo un mismo espacio común. Esta cuestión nos lleva a la observación, por ejemplo, de comportamientos distintos entre algunos hombres, que daban muestra de dominio de forma *automática* cuando se colocaban como 'líderes' del aula. Sin embargo, esta evidencia de *juegos de poder* ejercida en los espacios de aprendizaje, entendidos como *campos de acción* sometidos a unas reglas (Foucault, 2002) expone que son aspectos insertados en nuestras concepciones bioculturales y arraigados en una acción *no consciente*. No obstante, lo que el estudio

recoge es cómo el cuerpo no es percibido en tales juegos, y la *carnalidad* de nuestras acciones se ve desvanecida frente a ideas (ruido mental) que los individuos no pueden acallar. Por estos motivos, lo que se vuelve relevante en dicha exploración, una vez revisado y analizado todo el material, es que fueron los hombres quienes dieron muestras de una general *resistencia* ante las prácticas con el cuerpo frente a las mujeres, que adoptaron una postura más curiosa. Ello apunta a la dificultad de alejarse de la *idea del género*, de negarse a sí mismo, con el objetivo de explorar en la incertidumbre y que se requiere de una mayor capacidad de *mirar hacia dentro*, de *desaprender* y reaprender en un *continuo*. Y es en este punto, donde los factores que obstaculizan la creatividad se han hecho visibles. Por tal motivo, la práctica mantuvo su foco de experimentación centrado en la reflexión de aquellas maniobras que nos permiten romper con los roles y jerarquías establecidas y que los rituales del aula exteriorizan. La incorporación del *cuerpo*, simplemente en su ocupación de la *respiración y toma de conciencia*, nos ha permitido reflexionar su habitabilidad. En consecuencia, podemos recoger positivamente que:

- Siguen persistiendo diferencias culturales, que están sometidas a juicios de valor establecidos y arraigados y que no pueden ser salvadas aun cuando las intenciones permiten la práctica de la libertad.
- Es mediante el *juego* y la irrupción que el *azar creativo* genera, una puerta por la que el cuerpo entra en funcionamiento y permite al pensamiento pasar a un segundo plano, devolviendo al sujeto a un estado de *juego irreflexivo*, donde la *competencia* se ve sustituida por la *avenencia*, es decir, por una compenetración entre los jugadores que ayudándose mutuamente reconocen en el fin un *placer*, generando con ello una 'hermandad' que permite la ayuda mutua y la no rivalidad frente al *deber* que la 'cultura del logro' por consecución de objetivos fomenta.
- Gracias al relato de los testimonios obtenidos se aprecia una clara *agitación* de las creencias personales y socio-culturales, descubriendo en ellas una inercia paralizante y sorprendiendo al revisar la experiencia.

Con todo, el material de análisis da muestras de cómo el *encarnamiento del conocimiento* es una tarea a mejorar en el territorio educativo, y en concreto en los procesos donde la *empatía*, la *intuición* y la *percepción sensible* se ven involucradas. Este asunto, que denota una falta de sensibilización y materialización del aprendizaje, supone seguir indagando en nuevas líneas de investigación que



apoyen una mirada mayor hacia la complejidad y que entablen nuevos diálogos entre disciplinas.

En último término y como síntesis de la observación de la mencionada división *género-sexo*, observada desde la distancia, apreciamos, al final del recorrido, en los discursos de las nuevas habilidades educativas del siglo XXI una desatención a la complejidad y automatismos que la relación entre el *amor* y el *deseo oculta*, mermando con ello la relación enseñanza-aprendizaje. Estas cualidades, entendidas como energía motora, requieren de exploración si nos dirigimos hacia una práctica empática de la docencia, y a su vez influyen en los procesos de toma de decisiones que intervienen en la innovación y futuro de la enseñanza. De manera que los discursos revisados parecen desviar la atención de las *jerarquías de poder* que siguen jugando un papel crucial a la hora de comprender la ausencia de la intuición como valor añadido, y necesitan devolverle al *cuerpo* su función como vehículo de materialización de las ideas y percepciones. En este sentido, y como describe Kathleen Hull (2012, p. 22):

No somos cerebros en una cubeta, ni el aula es puramente contemplativa, ni un mundo enrarecido, sin cuerpo. Nuestras pasiones y anhelos y deseos, incluso en el ámbito de las ideas, involucran a nuestros cuerpos. El deseo humano no es sólo físico o mental, es objetivo de ambos. Cuando decimos acerca de alguien: "Ella/Él desea justicia con pasión", nos referimos a sugerir que su profundo amor a la justicia no es tan solo intelectual, sino que objetiva e involucra a todo su ser. La pasión por la justicia posee un componente erótico, en la medida en que incluye lo sensual, físico, emocional y una expresión psíquica en gran parte por lo que está profundamente sentido y creído por dicho amante de la justicia.

Por ello, la experiencia realizada ha supuesto una *mirada reflexiva* ante la *mediación y toma de liderazgo docente* por igual entre los hombres y las mujeres participantes. Sin embargo, a pesar de no ser el foco que observamos, podemos apreciar que es un tema, todavía a día de hoy, encapsulado y de necesitada revisión. Este aspecto que describe un marcado anclaje en la *dualidad* se ve reflejado en toda la literatura occidental que establece, como hemos visto, una distinción entre *mente-cuerpo* (fuera-dentro, exterior-interior, naturaleza-mundo, etc.) y que este estudio ha tratado de analizar en pro de una comprensión holística e integradora.

## 9.4-CONCLUSIÓN FINAL

Pese a que no podríamos decir dónde se sitúa la intuición en el organismo, sí podemos tras la experiencia dar describirla como aquel *fluido, energía, sensación, emoción, chispa, naturaleza interior, autoconocimiento o fuerza interna* que nos mantiene alerta y orienta a la hora de tomar decisiones importantes que se armonizan con nuestros deseos y esencia vital. Más allá de posibles vías de descubrimiento, lo que en este estudio hemos podido recoger es la resistencia y obstáculos que impiden el *arte del cambio*. Este último aspecto es esencial en el desarrollo de la innovación educativa y se expresa, en contraste, como un talón de Aquiles del sistema de enseñanza.

### LA DIFICULTAD DE DESAPRENDER

Una de las causas principales que hemos podido apreciar a la hora de reflexionar acerca de los procesos de creación y su vínculo con la capacidad intuitiva, es que los 'momentos clave' (momentos blancos, *insights*, fogonazos, golpes de luz, o saltos intuitivos) se ven muchas veces reprimidos o acallados por el juicio y sus reglas, las cuales son de utilidad cuando *sistematizamos* pero, en cambio, pueden provocar una retención cuando el objetivo es abrirse a la actividad creativa. Por ello, percibimos una tensión constante en el ser humano entre la capacidad de conservación (en la que se encuentra la síntesis, pero también la repetición) y por otro lado, la curiosidad (en la que se encuentra la capacidad de movimiento, pero también el riesgo ).

De igual modo, otro aspecto observado y concluyente es cómo la 'creencia' del saber, en tanto que *saberse experto*, facilita la intuición práctica (percepciones instantáneas y reconocimiento de reglas generales), pero también dificulta la capacidad para crear nuevas construcciones (creatividad e innovación). Después del estudio, en cuya práctica hemos dado visibilidad a la carga artística como vehículo para el desarrollo del *cuerpo intuitivo*, consideramos que la incorporación de procesos propios de la actividad artística entrecruzados con procesos de planificación didáctica puede ser de gran utilidad para la generación de estrategias docentes abiertas y creativas, siendo la intuición el medio por el cual transitar entre unos procedimientos y otros, así como entre unas metodologías y otras. Asimismo, si bien este estudio es tan solo una aproximación al encuentro con el terreno intuitivo, sus procesos, componentes y beneficios, ofrece un valor a tener en cuenta a la hora de generar líneas de investigación que fomenten su

aprendizaje. De igual modo, la actividad artística ha supuesto un aliciente motivador que ha facilitado la puesta en práctica de la dinámica intuitiva. Generando, por ello, un marco de exploración a modo de *laboratorio creativo*, en cuyo desarrollo nos ha permitido observar bajo distintas miradas, reflexivas y críticas, al tiempo que ha fomentado el juego y el humor como vehículos para la dinamización de las actividades elaboradas y la superación de las barreras que el pensamiento impone.

## A MODO DE SÍNTESIS

En **resumen**, tras la auscultación teórica y la realización de la experiencia práctica esta tesis concluye que la acción intuitiva ni predice ni presiente, sino más bien todo lo contrario, provoca discernimiento (afirmando o negando) y registra sentimientos, emociones, gestos, imágenes o semánticas, en un presente dado, mediante los cuales la persona que la vivencia se ve *afectada*. Por ello, simplemente se comporta como una *íntima mirada* que recibe información, siendo con ella capaz de atravesar toda creencia y cerrazón. De tal modo, el proceso intuitivo procede como una *previsión*, que induce y seduce poniendo la *atención* al servicio del individuo, y que con precisión irrumpe como un golpe de comprensión y funcionando como una *brújula* que aporta de *posibilidades saludables*. Sin embargo, el estudio reconoce su limitada influencia, registrando aún puntos ciegos que requieren de una necesidad urgente de profundización mayor sobre el tema. De igual forma se indica que las fuentes revisadas y las experiencias acontecidas cumplen con la intención de acercar la mirada a la *caja de pandora* y encaminar sugerencias que impliquen una transformación en los modos de procesar y ejecutar la enseñanza de forma unificada, encarnada y creativa. No obstante, este aspecto podría mejorarse con un mayor número de experiencias, así como de revisión de casos mediante los cuales pudiéramos aportar una mayor matización a tales argumentos. Sin embargo, la investigación ha posibilitado una aproximación al tema y ha situado el foco en un área de conocimiento que parecía estar desatendida bajo temor e impunidad. Por tanto, el estudio se entiende como una depuración que la compleja relación entre la teoría y la práctica de la intuición conlleva, así como una regeneración de la relación enseñanza-aprendizaje en la contemporaneidad.

Tras el recorrido podemos concluir que la investigación supone un acercamiento a la transformación de modos clásicos de comprensión de la intuición y sus procesos, así como un acogimiento de nuevas maneras de comprender la

creatividad para la complejidad bajo una mirada holística que integra al ser en su multidimensionalidad.

## 9.5- PRONÓSTICOS Y NUEVOS PROPÓSITOS

En primer lugar, con el fin de apuntar a una mejora en la elaboración de nuevos propósitos y experiencias, consideramos que para el futuro será necesario revisar la relación espacio-tiempo-duración con la creación de entrenamientos previos que faciliten la comunicación con el cuerpo y la coherencia de las experiencias. Por ello, consideramos importante establecer un rango de tiempos en relación a la duración óptima que las experiencias necesitan para el fomento de la calidad intuitiva. Así pues, los propósitos futuros apuntan a una mayor indagación en el diseño de experiencias que modulen la interconexión entre los estados de des-automatización, de integración y creación. De manera que, por un lado, para el diseño de experiencias y planteamientos didácticos futuros, será necesario establecer previamente un límite en la cantidad de participantes de las dinámicas intuitivas, en coordinación con el espacio-tiempo, que nos permita recoger con comodidad todas las experiencias finales y generar nuevos objetos de evaluación, y por otro, las futuras experiencias requerirán espacios de silencio y meditación previas, que mejoren su eficacia.

En segundo lugar, otro de los aspectos reveladores que la investigación realizada ha supuesto tiene que ver con la elaboración de objetos evaluativos, que generan una actividad creadora mediante el ejercicio e intervención de la *a/r/tografía*, tarea que hemos explorado con inquietud como investigadores. A consecuencia de su experimentación y exploración visual, hemos comprobado su valor facilitador, por el cual los objetos se convierten en evaluativos de la práctica, lo que nos han permitido una mayor comprensión del conjunto explorado. Por ello, la formalización y sincronización de las conclusiones con todo el material investigado en el conjunto de este trabajo a partir de la finalización de las *a/r/tografías*, nos lleva a proponer nuevas indagaciones en esta línea de trabajo.

Así, uno de los propósitos que surgen a raíz de esta investigación consiste en explorar el territorio de la *a/r/tografía* como vehículo para la confección de experiencias intuitivas que mejoren su condición y nos permitan ampliar la materia evaluativa. Con ello se abre un camino que deja la puerta abierta a la

exploración futura con instrumentos propios de la investigación basada en las artes (IBA), en sintonía con las dinámicas experimentales que utilizan el *cuerpo* como territorio creativo, mediando entre sus prácticas y confeccionando *artefactos* que nos permitan establecer nuevos lenguajes y vías de comunicación entre las didácticas y sus evaluaciones.

Planteamos aquí nuevas problemáticas que nacen de la revisión del conjunto del estudio realizado y que generan nuevos interrogantes multidisciplinares como los siguientes:

- ¿Puede haber sido la intuición un valor desmerecido por considerarse como perteneciente al territorio de lo femenino? ¿Puede decirse, pese a que ya existen estudios que lo niegan, que las personas en su condición *sexual* poseen diferencias físicas que les permitan acceder más fácilmente a los procesos intuitivos y estados de silencio?
- ¿Puede el uso de la *art-o-grafía* mejorar la relación *performativa* y mediadora de los docentes en los nuevos entornos de aprendizaje?
- Y por último, ¿cómo podrían relacionarse todos estos aspectos con el progreso y el uso de la tecnología en el campo educativo? ¿Podría explorarse el uso de *art-o-grafías digitales* (on line), que interconectarán periferias de datos en los nuevos entornos de aprendizaje a fin de cuestionar el *cuerpo* como máquina en la contemporaneidad?

Por todo, nuestro interés y enfoque por la indirecta relación entre la *actividad performativa*, sus instrumentos, espacios, artefactos y cuerpos con la actividad intuitiva que generan, se nos presenta como horizonte aspiracional a futuras experiencias e investigaciones.

# 10

## BIBLIOGRAFÍA



- Agor, W. H. (1986) *The logic of intuitive decision making*. Part I, pág. 3-13. Connecticut: Quorum books.
- Agor, W. H. (1985). Intuition: A Brain Skill Top Executives Use to Increase Productivity. *Public Productivity Review*. Vol. 9, No. 4 (Winter), pág. 357. Recuperado de: [http://links.jstor.org/sici?sici=0361-6681\(198524\)9%3A4%3C357%3A1ABSTE%3E2.0.CO%3B2-4](http://links.jstor.org/sici?sici=0361-6681(198524)9%3A4%3C357%3A1ABSTE%3E2.0.CO%3B2-4).
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Ed.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Arheim, R.(1998) . *El pensamiento visual*. Barcelona: Ediciones Paidós-Estética.
- Ayensa, A. ( 2006). “En defensa de la imaginación como fundamento de la vida psíquica y de la creatividad”. *Logos. Anales del seminario de metafísica*. Vol. 39, Pág.235-250. Madrid
- Bartolomé, F. (2012). *Arte y cotidianidad hacia la transformación de la vida en arte*. Madrid: Ardora Ediciones
- Bergson, H (2009). *La evolución creadora*. Madrid: Cactus.
- Bergson, H (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Madrid: Cactus.
- Birulés, F. y Gatell, R. R. (Ed.) (2011) Fuster Peiró., À. L., Laurenzi, E., Rabassó, G., Revilla Guzmán, C. Muntaner Segarra, M. *Pensadoras del siglo XX. Aportaciones al pensamiento filosófico femenino*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.ub.edu/cdona/es/publicacions/pensadoras-del-siglo-xx-aporaciones>
- Brizendine, L. (2008) *El cerebro femenino*. Barcelona: RBA
- Brizendine, L. (2010) *El cerebro masculino*. Barcelona: RBA
- Brunton, P. (1981). *Más allá del yoga*. Colección Horus. Buenos Aires: Kier
- Baudoin, B.(2006). *Las claves de la intuición. Cómo desarrollar la intuición*. Barcelona: De Vecchi.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona:Paidós.
- Blumenberg, H. (2003). *Trabajo sobre el mito*. Barcelona: Paidós.
- Bunge, M. (1986) . *Intuición y Razón*. Madrid: Tecnos.
- Bohm, D. (2001). *Sobre la Creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Cardona, M. C. (1994). *Didáctica general. Atención a la diversidad*. Proyecto docente inédito. Universidad de Alicante. Alicante. Pág. 29-31, 41, 91,100-105.
- Camus, A. (2004). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza editorial.
- Casals, J. (1991). *Assaig sobre les dades immediates de la consciència i la intuició filosòfiques*. Barcelona: Edicions 62
- Carretero Pasín, A. E. ( 2006) La persistencia del mito y de lo imaginario en la cultura contemporánea. *Política y Sociedad*, 2006, Vol. 43 Núm. 2: 107-126.
- Claxton G; Spencer; E., y Lucas, B. (2012). Creativity, Culture an Education (CCE). *Literature Review: Progression in Creativity; Developing New Forms of Assessment, CCE*.
- Claxton, G. (2006). Thinking at the edge: developing soft creativity. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 351–362. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/03057640600865876>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento práctico*. Barcelona:Paidós
- De Ventós, X. R. (1986). *Ensayos sobre el desorden*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Delclaux, F. (1996). *El silencio creador*. Madrid: Rialp.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Madrid : Drakontos Bolsillo.
- Gardner, H (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gardner, H (1993). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós editorial.
- Gladwell, M. (2005). *Inteligencia Intuitiva, ¿por qué sabemos la verdad en dos segundos?* Madrid: Taurus.
- Gambra, R. (2001). *Historia sencilla de la filosofía*. Madrid: Rialp.
- Gelb, M. (2006). *Atrévase a pensar como Leonardo Da Vinci*. Madrid: Punto de lectura.
- Geymonat, L. (2006) . *Historia de la filosofía y de la ciencia*. Barcelona: Crítica Editorial.
- Gutiérrez, J. B. (1965) .Acerca de la intuición intelectual. *Atlántida*. Núm. 17, III, pág. 540-547. Madrid
- Guildford, J. P. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Haraway, D.J. (1995) Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra. Recuperado de [http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015\\_1/investigacion\\_genero/complementaria/haraway\\_don.pdf](http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/complementaria/haraway_don.pdf)
- Hayden, J. (2000) *Las 21 verdades irrefutables para invertir en bolsa*. “La intuición no es el cuento de la lechera”, cap. 7; pág. 76-86. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Herrán A. De la. (2013). Reflexiones sobre el Cambio del Cambio en Pedagogía: Un Enfoque Radical. *Matices Del Posgrado Aragón. Revista De La Universidad Nacional Autónoma de México.*, (20), 108–133.

- Herrán, A. De la. (2008). Didáctica de la Creatividad. En Herrán, A. De la y Paredes, J. (Ed.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Herrán, A. De la. (2010). *Técnicas para una enseñanza innovadora*. En Herrán, A. De la, Pérez, F. y Díaz, V. *La formación de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia*. Madrid: Fundación de la Universidad Alfonso X el Sabio. Recuperado de: <http://app.ute.edu.ec/content/3344-23-59-1-23-17/PAPEL%20DE%20TRABAJO%20CUATRO%20PRINCIPIOS%20DIDÁCTICOS%20EN%20LA%20UNIVERSIDAD%20INNOVADORA.pdf>
- Herrán, A. De la. (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499–562. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/nuevoparadigmac-eenedu.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/nuevoparadigmac-eenedu.pdf)
- Herrán, A. De la. (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: Editorial San Pablo.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, n.o 26, pp. 85-118  
Recuperado de [https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/26832/1/La investigaci%3%b3n basada en las artes. Propuestas para repensar la investigaci%3%b3n en educaci%3%b3n.pdf](https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/26832/1/La%20investigaci%3%b3n%20basada%20en%20las%20artes.%20Propuestas%20para%20repensar%20la%20investigaci%3%b3n%20en%20educaci%3%b3n.pdf)
- Hillman, J. (2005) *El pensamiento del Corazón. Anima mundi: el retorno del alma al mundo*. Biblioteca de ensayo., (3ª edición) Madrid: Siruela.
- Hillman, J. (1998). *El código del Alma. La respuesta a la voz interior*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Hogarth, R. M. (2002). *Educación la intuición. El desarrollo del sexto sentido*. Transiciones. Barcelona: Paidós
- Izquierdo, C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educación*, 26, 127-149
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483–498. <http://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Koestler, A. (1964). *The Act of creation*. NY: Laurel Edition
- Koestler, A. (1994). *Las raíces del azar*. Madrid: Kairós
- Laban, R. (2006). *El dominio del movimiento*. Madrid: Editorial Fundamentos
- Lagarde, M. (1989). *Enemistad y sororidad: Hacia una nueva cultura feminista. Memória 25*. México. Recuperado de [http://e-mujeres.net/sites/default/files/Enemistad y sororidad.pdf](http://e-mujeres.net/sites/default/files/Enemistad%20y%20sororidad.pdf)
- Lantieri, L. (2014). From the inside out: Helping teachers and students Nurtue Resilience. *Mindful*, 10–11. Recuperado de [http://www.innerresilience-tidescenter.org/documents/Mindful.OrgOct2014-From\\_the\\_Inside\\_Out\\_Helping\\_Teachers\\_&\\_Students\\_Nuture\\_Resilience.pdf](http://www.innerresilience-tidescenter.org/documents/Mindful.OrgOct2014-From_the_Inside_Out_Helping_Teachers_&_Students_Nuture_Resilience.pdf)
- Larson, K. (2012). *Where the heart beats*. New York: The Penguin Press.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao.
- Laszlo, E. Grof, S. y Russell P. (2001). *La revolución de la conciencia*. “La transformación de la conciencia social y la transformación del paradigma científico”, pág. 45-55. Madrid: Editorial Kairós.  
Recuperado de [http://www.webislam.com/numeros/2001/05\\_01/Articulos%2005\\_01/Transformaci%3%B3n\\_c onciencia.htm](http://www.webislam.com/numeros/2001/05_01/Articulos%2005_01/Transformaci%3%B3n_c onciencia.htm).
- Lawrence, R. L. (2012). Coming full circle: Reclaiming the body. En Haeney, T. y Ramdeholl, D. (Ed.) *New Directions for Adult and Continuing Education*, 134, 71–78. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawrence, R. L. (Chair); Yolanda N., Snowber, C., Kong, L. Ntseane G. (2012). Embodied Knowing: Getting Back to our Roots. En *AERC Symposio* (pp. 390–397). Recuperado de <http://www.adulterc.org/Proceedings/2013/symposia/lawrence.pdf>
- Lawrence R. L. (Ed.). (2012). *Bodies of knowledge: Embodied learning in adult education. New Directions for Adult and Continuing Education. 134*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton; D. (2000). El cuerpo y la Educación. *Revista Complutense*, 11(2), 35–42. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0000220035A/16969>
- Lieberman, M. D. (2009). Intuition: A social cognitive neuroscience approach. *Psychological Bulletin*, Vol. 126, (No. 1. 109-137), 109–137.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Mito y significado*. Colección Antropología. Madrid: Alianza Editorial.
- López Fernández Cao, M. (Ed.) (2000). *Creación artística y mujeres: recuperar la memoria*. Madrid: Narcea Editorial.
- López Morillas, J. (1988). *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Marina, J. A. (1995). *Ética para náufragos*, Cáp. V: “Una inteligencia en busca de definición”. Barcelona: Compactos Anagrama.



- Marina, J. A. (2005). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: De Bolsillo.
- Marina, J. A. (2006). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Marina, J. A. (2011). *La educación del talento*. Biblioteca Up. Barcelona: Editorial Ariel
- McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- McLaren, P. (2007). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Mlodinow, L. (2013). *Subliminal: cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Madrid: Crítica.
- Mora, A. (2012). El FotoDiálogo como instrumento didáctico de enseñanza, comunicación y desarrollo personal e interpersonal; Análisis de estado y propuesta de una web de diálogo por medio de arte. *Eari. Educación artística Revista de investigación*. Granada. Recuperado de <http://doi.org/10.7203/eari.4.2674>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Francia: UNESCO.
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Michéa, J.C. (2009) *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Ediciones Acuarela&Machado
- Myers, D. G. (2002) *Intuición, el poder y el peligro del sexto sentido*. Barcelona: Paidós.
- Noddings, N., Shore, P. J. (1984) *Awakening the inner eye. Intuition in education*. Columbia University. NY: Teachers College Press
- Neuman, E (1992). *Mitos de artista: estudio psichistórico sobre la creatividad*. Madrid: Tecnos.
- Neff Manfred, M. (2000). El acto creativo. Recuperado de [http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/Max\\_Neef\\_Acto\\_Creativo.pdf](http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/Max_Neef_Acto_Creativo.pdf)
- Park, G. (1991). *El arte del cambio*. Madrid: Editorial Mirach
- Pavlovsky, E. (1991) *Proceso creador. Terapia y existencia*. Buenos Aires: Ediciones Ayllu.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2009). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. *Teoría de la educación* Vol. 21, 1, pp. 179-198. Ediciones Universidad de Salamanca
- Pierce, C. S. (1868) "Cuestiones acerca de ciertas facultades atribuidas al hombre". Título original "Questions Concerning certain Faculties Claimed for Man" publicado en W2. pp. 211-242. p. 26: *Journal of Speculative Philosophy* 2 (1868) 103-14 en CP 5.213-63 y en EP 1.11.27 de donde se toma el texto para la traducción realizada por Ruiz, C. Universidad de Navarra (2001). Recuperado de [www.unav.es/gep/QuestionsConcerning.html](http://www.unav.es/gep/QuestionsConcerning.html)
- Perkins, D, Nickerson, R. y Smith, E. (1987) *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós editorial.
- Puente Ferreras, A. (1999). *El cerebro creador*. Psicología. Madrid: Alianza Editorial.
- Rampin, M. (2009), *Pensar como un mago. Resolver problemas con el pensamiento ilusionista*. Psicología. Madrid: Alianza Editorial
- Romo, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. y Freiberg, J. H (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Rougeoreille-Lenoir, F. (1974). *La creatividad personal*. Madrid: Sociedad de educación atenas
- Rubia Vila, F. J. (2006). "Sobre Creatividad". Real Academia de Medicina. Recuperado de <http://www.ranm.es/images/pdf/anales/2006-03.pdf>
- Rusell, B. (1986) *Ensayos filosóficos*. Colección filosofía. Madrid: Alianza Editorial.
- Saotome, M. (2001) *Aikido o la armonía de la naturaleza*. "Kannagara no michi", cáp. 2; pág. 42-57, "En busca de la verdad", cáp.4, pág. 81-87. Biblioteca de la Salud. Barcelona: Editorial Kairós.
- Sánchez Méndez, M. (1996) Inspiración y creatividad en la producción y educación artísticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, Núm.8. Servicio de Publicaciones. Madrid: Universidad Complutense.
- Sennett, R. (2013). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Shallcross, D. J. (1995) *La creatividad en la educación*. Santiago de Compostela: Ediciones Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.iacat.com/1-cientifica/creaedu.htm>
- Shallcross, D. J. (1998) *Intuición*. Santiago de Compostela: Colección Monografías Master de Creatividad.
- Stein, M. (2004). *El mapa del alma según Jung*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los Maestros* (Colección ). Barcelona: Ediciones Siruela.
- Sternberg, R. L. y O'hara, L. (2005) . "Creatividad e inteligencia". Traducción de Eva Aladro. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*, núm. 10. Editorial Universidad Complutense. Madrid Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/inf/11357991/articulos/CIYC0505110113A.PDF>

- Schulz, M. L. (1998) *Awakening intuition. Using your mind-body network for insight and healing*. NY: Harmony Books
- Tatarkiewicz, W. (1990) *Historia de seis ideas*. 2ª Edición. Madrid: Tecnos.
- Torre, S. De la (1999). Creatividad en la reforma Española. *Revista de Educación*, 319, 187–198.  
Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre319/re3190907777.pdf?documentId=0901e72b812709b8>
- Torre, S. De la y Moraes, M.C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Varela, F. J, Thompson, E., Rosch, E. (1993) *The embodied mind*. Cambridge, London: The mit Press paperback edition
- Vaughan, F. E. (1979) *Awakening intuition*. NY: Anchor Books
- Watts, A. (2013). *La sabiduría de la inseguridad*. Barcelona: Kairós.
- Weisberg, R. W (1987). *El genio y otros mitos: Creatividad*. Barcelona: Editorial Labor
- Wilhelm, R. (1985). *I Ching. El libro de las mutaciones*. Barcelona: Edhasa
- Zancolli, E. R. (2006). *El misterio de las coincidencias*. Barcelona: RBA libros.
- Zaragüeta, J. (1982). *La intuición en la filosofía de Bergson*. Madrid: Espasa Calpe.
- Zubiri, X. (2002). *Cinco lecciones de filosofía*. Colección filosofía. Madrid: Alianza Editorial.
- Zucav, G. (1981). *La danza de los maestros*. Barcelona: Editorial Argos Vergara.

#### TESIS

---

- Brock, R. (2006). *Intuition and Integration: Insights from intuitive students*. Tesis dirigida por el Doctor Keith Taber. University of Cambridge. Expuesta en *Kaleidoscope: 3<sup>rd</sup> Postgraduate Symposium in Education*. UK. Recuperado de [people.pwf.cam.ac.uk/kst24/ResearchStudents/Brock%202006%20MPhil%20Intuition%20&%20Integration.pdf](http://people.pwf.cam.ac.uk/kst24/ResearchStudents/Brock%202006%20MPhil%20Intuition%20&%20Integration.pdf)
- Cabrera Cuevas, J. D. (2011). *Creatividad, conciencia y complejidad: una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación*. Tesis doctoral dirigida por Agustín de la Herrán Gascón. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/7419/41933\\_Cabrera\\_Cuevas\\_Jessica\\_Dinely.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/7419/41933_Cabrera_Cuevas_Jessica_Dinely.pdf?sequence=1)
- De Zuloaga Arisa, Y. (2013). *Creatividad y no dualidad en el arte. Una aproximación transdisciplinar*. UPF. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/124171/tydza.pdf?sequence=1>
- Guardans, T. (2001). *Sociedad de conocimiento y experiencia religiosa*. Uniservisat Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de [http://www.cetr.net/files/1320833036\\_sociedad\\_de\\_conocimiento.pdf](http://www.cetr.net/files/1320833036_sociedad_de_conocimiento.pdf)
- Mateo Garcia, M. A. (1990). *Una aproximación empírica a la intuición*. Editorial de la Universidad Complutense. Colección tesis doctorales. Madrid
- Raami, A. (2015) *Unlearned Intuition*. Aalto University publication series. Design and Architecture, Department of Media. Helsinki, Finland: Doctoral dissertations. Recuperado de [https://shop.aalto.fi/media/attachments/f9486/raami\\_intuition\\_unleashed\\_280215.pdf](https://shop.aalto.fi/media/attachments/f9486/raami_intuition_unleashed_280215.pdf)

#### DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

---

- De la Lengua Española, D. (2001). Real Academia Española. *Vigésima, 1*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- De la Lengua Española, D. (2005). Madrid: Espasa-Calpe. Recuperado de [www.wordreference.com/definicion/intuición](http://www.wordreference.com/definicion/intuición)
- Coromines, J., & Pascual, J. A. (1976) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Barcelona: Gredos. RBA.
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Tomo II, pág. 1015-1020. Madrid: Alianza Editorial
- García Guitierrez, J. M. (2002). *Diccionario de Ética y Política*. Madrid: Miletto Ediciones. Recuperado de <http://www.iesmurgi.org/filosofia/etica/Verdad%20y%20conocimiento%20Conceptos.htm>
- Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1998). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Editorial Herder. Recuperado de [www.pensament.com/Bergson.htm](http://www.pensament.com/Bergson.htm)

- Acaso, M. (2013). *REDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Colección contextos. Barcelona: Paidós
- Adolfo, V. R. (2013). Arte conceptual y posconceptual. La idea como arte. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales Y Jurídica*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/37/adolfovrocca.pdf>
- Álvaro, Z. (2011). El reto de la investigación creativa y “performativa.” Recuperado de [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2011/40815/51760/1/Documento1.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2011/40815/51760/1/Documento1.pdf)
- Amabile, T. (1994.). *Componential Theory*. Recuperado de <http://www.hbs.edu/faculty/PublicationFiles/12-096.pdf>
- Amabile, T. (1998). A model of creativity and innovation in organizations. *Jai Press. Research in Organization Behaviour*, 10, 123–167. Recuperado de [http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341\\_Readings/Group\\_Performance/Amabile\\_A\\_Model\\_of\\_CreativityOrg.Beh\\_v10\\_pp123-167.pdf](http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Amabile_A_Model_of_CreativityOrg.Beh_v10_pp123-167.pdf)
- Amabile, T. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 77–87. Recuperado de <http://www.achievetheglobal.org/wp-content/uploads/2012/11/How-to-kill-creativity.pdf>
- Amaral, L. (2008). Tejiendo redes y miradas de afectos. El arte público contemporáneo: geografías de la inclusión y transformación social. *Revista de Creatividad Y Sociedad*, (XVII). Recuperado de [http://www.creatividadysociedad.com/articulos/17/7 tejiendo redes y miradas de afectos.pdf](http://www.creatividadysociedad.com/articulos/17/7%20tejiendo%20redes%20y%20miradas%20de%20afectos.pdf)
- Antonio, C.A. (2001.). Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 27(1), 79–98. Recuperado de [http://www.arteindividuoysociedad.es/articulos/N27.1/Antonio\\_Collados.pdf](http://www.arteindividuoysociedad.es/articulos/N27.1/Antonio_Collados.pdf)
- Ariza, L. M. (2010, Noviembre 7). El mago del cerebro. *El País Semanal*, 26–42. Madrid: Ediciones El País
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=Mb49AAAACAAJ&pgis=1>
- Austin, J. L. (1995). *Cómo hacer cosas con las palabras* (Edición e). Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/117185/170d785d8cfed13cd022cee1adf3f6e2.pdf?sequence=1>
- Bailey, Alice A (1933). *Del intelecto a la intuición por el Maestro Tibetano Djwhal Khul*. Sirio. Recuperado de <http://www.libros-azules.org/ii/index.htm>
- Barnsley, J. (2008, 2013) El cuerpo como territorio de rebeldía. *Unearte*. Recuperado de [http://www.unearte.edu.ve/sites/default/files/pdf/el\\_cuerpo\\_como\\_territorio\\_de\\_la\\_rebelia.pdf](http://www.unearte.edu.ve/sites/default/files/pdf/el_cuerpo_como_territorio_de_la_rebelia.pdf)
- Bagley, C. y Cancienne, M. B. (2002). *Dancing the data*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Bamberger, J (2003). The development of intuitive musical understanding: a natural experiment. *Psychology of Music*. Music and Psychology Research vol 31(1), 7-36. Recuperado de <http://homes.soic.indiana.edu/donbyrd/N560Site-Fall06/Bamberger-DevIMU.pdf>
- Bárcena Orbe, F., Larrosa Bondía, J., & Mèlich Sangrá, J.C. (2006, Enero 1). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1157>
- Barranco, J. (2013). Richard Sennett: “Se desprecia la praxis.” *Revista Enie*. Recuperado en Enero 13, 2015, de [http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Entrevista-Richard\\_Sennett\\_0\\_1039096095.html](http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Entrevista-Richard_Sennett_0_1039096095.html)
- Barry, O. (2004). The Artistic and professional development of teachers. *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 1, January/February, Vol. 55,(No. 1), 55–69. Recuperado de <http://www.sagepub.com/eic/overviews/Oreck.pdf>
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text. The Journal of Aesthetics and Art Criticism* (Vol. 37). Fontana Press. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Image+Music+Text#0>
- Bianciotti, M. C. (2011). Cuerpo y género:apuntes para pensar prácticas eróticas de mujeres jóvenes. Aportes de Judith Butler y Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones Y Sociedad*, 6, 70–82. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/83/92>
- Björklund, L. (2007). The Intuitive Practitioner: Cognitive Aspects on the Development of Expertise. In E. L. Taxén (Ed.), *The 13th International Conference on Thinking* (pp. 25–34). Linköping, Sweden,. Recuperado de <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/ecp07021.pdf#page=25>
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos, ene./abr.*(38), 169–178. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-92742012000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742012000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- Boden, M. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge. Recuperado de <http://www.willamette.edu/~gorr/classes/ids101/links/nutshell.pdf>
- Boden, M. A. (1994). *La mente creativa: mitos y mecanismos*. Recuperado de [https://books.google.es/books/about/La\\_mente\\_creativa.html?hl=es&id=tr38AAAACAAJ&pgis=1](https://books.google.es/books/about/La_mente_creativa.html?hl=es&id=tr38AAAACAAJ&pgis=1)
- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Breton, D. L. (1990). *Antropología del cuerpo* (Colección). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Recuperado de <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/le-breton-david-antropologia-del-cuerpo-y-modernidad.pdf>
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2009). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Madrid
- Butler, J. (1997). Sujetos de sexo, género, deseo. *Feminaria*, 19(1), 1–20.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Caban, P. (2006) *Conversaciones con Marcel Duchamp*. Paris: Editions Pierre Belfond
- Cabrera Cuevas, J., y Herrán Gascón, A. De la (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 505–526. Recuperado de [http://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.43876](http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876)
- Cardona, M. C. (1994). *Didáctica general. Atención a la diversidad. Proyecto docente inédito. Metodología de investigación: Paradigmas*. Alicante.
- Carmen, M. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Revista de La Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación, vol. II*, (pp. 105 – 128). Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Casadesús, F. (2005, January). Taula, 39. *Taula. Cuaderns de Pensament*, 39. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0YWgLKypsUYC&oi=fnd&pg=PA123&dq=el+efecto+oraculo+emocional+sociologia&ots=7UrJyTGHSl&sig=x6w3ZFYX3Mot3EGkdtWJOGkA0Iw#v=onepage&q&f=false>
- Chaim, N. (2004). Performing Identity: Touristic Narratives of Self-Change. *Text and Performance Quarterly*, Vol. 24, N, 115–138. Recuperado de <http://www.chaimnoy.com/Articles/PerformingIdentityTPQ.pdf>
- Cicerón, M. T. (1999). *Sobre la adivinación. Sobre el destino. Tímeo*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cieza García, J. (2010). Mentalidad y Educación en España durante el primer tercio del Siglo XX. *Historia De La Educación*, 5. Recuperado de [http://revistas.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/6713/6704](http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/6713/6704)
- Cirlot, V., y Garí, B. (2008). *La mirada interior: Escritoras místicas y visionarias en la Edad Media*. Siruela.
- Clarke, D., and Clarke, E. (2011). *Music and Consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives*. Recuperado de [https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=DZ9zVXYN\\_vMC&pgis=1](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=DZ9zVXYN_vMC&pgis=1)
- Claxton G, Spencer, E., and Lucas, B. (2012). Creativity, Culture an Education (CCE). *Literature Review: Progression in Creativity; Developing New Forms of Assessment, CCE*. Recuperado de <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/CCE-Progression-in-Creativity-Literature-Review-2012.pdf>
- Claxton, G. (2006). Thinking at the edge: developing soft creativity. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 351–362. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/03057640600865876>
- Collard, P. (2011). Thinker in residence. Unlocking Creativity. *Report of the 2011 Thinker in Residence Western Australia*.
- Collard, P., and Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49(3), 348–364. Recuperado de <http://doi.org/10.1111/ejed.12090>
- Collin, F. (2006). *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad | Dona i literatura* (Icaria). Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/cdona/publicacions/praxis-de-la-diferencia-liberacion-y->
- Colzato, L. S., Ozturk, A., & Hommel, B. (2012). Meditate to create: the impact of focused-attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking. *Frontiers in Psychology*, 3, 116. Recuperado de <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00116>
- Contreras, L. C. (2013). La inteligencia intuitiva y la educación en creatividad\*. *Actual. Pedagog. Julio-Diciembre*, N. 62, 165–187.
- Craft, A. (2005) “The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the educator”. *British Journal of Educational Studies*, 51((2)), 113–127.
- Crampton, M. (1975). Answers from the unconscious. *Synthesis Journal Volume 2 (pp 140-152) 1975-1978*, 2, 140–152. Recuperado de <http://synthesiscenter.org/articles/0664.pdf>



- Crampton, M (1969). "The use of mental imagery in psychosynthesis". *Journal of Humanistic psychology*, Vol. IX, 2, Fall 1969, pp. 139-153.
- Dallal, A. (1979). *La danza contra la muerte*. UNAM. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=js67ixGivZsC&pgis=1>
- Darder, P., y Bach, E. (2009). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3202>
- Deleuze, G. (2006.). ¿Qué es el acto de creación? Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=GYGbL5tyi-E>.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- De Brito Pedrosa, M. y Vasconcelos, F. (2013). Diseño y Formación del Profesorado en Artes Visuales. In *Aprender a ser docente del Cambio. Simposio internacional*. Barcelona. Recuperado de <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/3/deBritoPedrosaVasconcelosFlaviaMaria.pdf>
- Di Muro, F. and M. K. B. (2012). An Arousal Regulation Explanation of Mood Effects on Consumer Choice. *Journal of Consumer Research, The University of Chicago Press*, 39(3), 574–584. Recuperado de [http://www.ejcr.org/Curations-PDFs/Curations8/DiMuro\\_Murray.pdf](http://www.ejcr.org/Curations-PDFs/Curations8/DiMuro_Murray.pdf)
- Díez Álvarez, J. (1994). Analogías entre métodos de desarrollo de creatividad y vanguardias históricas del arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6. Madrid: Editorial Complutense. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9494110107A/6019>
- Dinda L. G. (1996) *¡Eureka! La traducción como un descubrimiento pragmático*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. *Anuario filosófico* (29) 1395-1411.
- Dennett, D. C. (2013). *Intuition Pumps and other tools for thinking*. NY: W. W. Norton & Company.
- Douglas, H. (2015). *Online Etymology Dictionary*. Tusquets editores. Recuperado de <http://www.etymonline.com/>
- Downey, G. (2010). "Practice without theory": a neuroanthropological perspective on embodied learning. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16, S22–S40. Recuperado de <http://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2010.01608.x>
- Dolto, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Dorfles, G. (1989) *Imágenes interpuestas de las costumbres del arte*. Madrid: Espasa Calpe
- Duchamp, M. (1957). "The Creative act". In *Convention of the American Federation of Arts*. Houston, Texas. Recuperado de [http://danm.ucsc.edu/~dustin/library/Duchamp-the\\_creative\\_act.pdf](http://danm.ucsc.edu/~dustin/library/Duchamp-the_creative_act.pdf)
- Edwards, K. L. L. (2005). Género y sexualidad en Asia. Recuperado en febrero 27, 2015, de [http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2005/034Louile\\_Edwards.pdf](http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2005/034Louile_Edwards.pdf)
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.
- Eisner, E. (2008). Persistent tensions in arts-based research. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 16-27). New York, NY: Routledge. Recuperado de [http://www.public.iastate.edu/~bestler/arts\\_based\\_articles/two\\_arts\\_based\\_articles/barone\\_eisner\\_arts\\_based\\_research.pdf](http://www.public.iastate.edu/~bestler/arts_based_articles/two_arts_based_articles/barone_eisner_arts_based_research.pdf)
- Eliot, E. (1998). *Ojo Crítico*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Eisner.pdf>
- Emanuel, K. (1946). *Historia natural y teoría general del cielo*. Buenos Aires: La Tauro . Recuperado de [http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Kant-Immanuel-Historia\\_natural\\_y\\_teor%C3%ADa\\_general\\_del\\_cielo.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Kant-Immanuel-Historia_natural_y_teor%C3%ADa_general_del_cielo.pdf)
- Enríquez, L. (1999). *(In)disciplinas: estética e historia del arte en el cruce de los discursos*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=W1QUAQAAIAAJ&pgis=1>
- Feldenkrais, M. (1980). *Autoconocimiento por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3086514&info=resumen&idioma=ENG>
- Ferrer, C., Mollet, B., Launoir, R., Regente de Helicología, Valenzuela, L., Martínez, M. , Fassio, J. E., Shattuck, R., Rojo, J. M. , Jorn, A. (2003). *Patafísica*. La Rioja: Pepitas de calabaza.
- Fisher, J., Mentoring Artists for Women's Art, & Artist, D. G. of. (2006). *Technologies of Intuition*. (J. Fischer, Ed.). Canada: Canada Council of Arts. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=xiKCzLmWt7gC&pgis=1>

- Fleer, M., and Ridgway, A. (2013). *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality* (Vol. 11). Springer Science & Business Media. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=7va7BAAQBAJ&pgis=1>
- Franz, M. L.V. (1999). *Sobre adivinación y sincronicidad: la psicología de las casualidades significativas*. Barcelona: Paidós. Recuperado de [https://books.google.es/books/about/Sobre\\_adivinaci%C3%B3n\\_y\\_sincronicidad.html?id=VWE\\_TAAACAAJ&pgis=1](https://books.google.es/books/about/Sobre_adivinaci%C3%B3n_y_sincronicidad.html?id=VWE_TAAACAAJ&pgis=1)
- Freire, P. (2003). Pedagogia del oprimido. *Revista Crítica*, 36; 1.a ed, 184 p. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a14>
- Friedländer, P. (1989). *Platón. Verdad del ser y realidad de vida*, Cap. XIV: "Platón como físico del átomo". Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. Vol. 2: El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=wIiPBAAQBAJ&pgis=1>
- Fumagalli, A. (web). Angustia y desarrollo de las funciones afectivas. Recuperado de <http://www.slowmind.net/timologinews/angustia.pdf>
- Fux, M. (1992). *Danza, experiencia de vida*. Barcelona: Paidós.
- Gambra, R. (1989) *Historia de la Filosofía*, Madrid: Rialp.
- García García, M. (1997). Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (247-271).
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias: cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Editorial Kairós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Fondo de cultura económica Ltda. Recuperado de [http://educate.iacat.com/Maestros/Howard\\_Gardner\\_-\\_Estructuras\\_de\\_la\\_mente.pdf](http://educate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf)
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Editorial Paidós. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=m7CAb31EVPUC&pgis=1>
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2002). *Buen trabajo: cuando ética y excelencia convergen*. Editorial Paidós. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=sSz7Q4LZwgC&pgis=1>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían saber*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2005) *La Teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós
- Garriga Inarejos R. (2013) El silencio como límite comprensivo: una aproximación a su aplicación en las propuestas artísticas de Shimon Attie y Alfredo Jaar. *Revista de filosofía Eikasía*. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/50-29.pdf>
- Gendlin, E. (1997). *Experiencing and the Creation of Meaning*. Chicago. Recuperado de <http://focusing.org/pdf/ecmpreface.pdf>
- Gendlin, E. T. (1995). Crossing and dipping: Some terms for approaching the interface between natural understanding and logical formulation. *Minds and Machines*, 5(4), 547–560. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/BF00974985>
- Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas: La inteligencia del inconsciente*. Editorial Ariel. Recuperado de <http://books.google.com/books?id=dEjtgghoyrQC&pgis=1>
- Gigerenzer, G., & Selten, R. (2002). *Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox*. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=dVMq5UoYS3YC&pgis=1>
- Gil, M. L. (1999). *El cuerpo, el sujeto, la condición de mujer*. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=X5GtjFtNeKcC&pgis=1>
- GreenHagh, T. (2002). Intuition an evidence. Uneasy bedfellows?. *British Journal Of General Practice*, 52, 295–400.
- Goleman, D. (2014, Septiembre, 2) Emotional intelligence. How to hear your inner voice. Recuperado de <http://www.danielgoleman.info/daniel-goleman-how-to-hear-your-inner-voice-2/>
- Guardans, T. (2009). *La Verdad Del Silencio: Por Los Caminos Del Asombro*. Barcelona: Herder. Recuperado de <http://philpapers.org/rec/GUALVD>
- Guerrero Mothelet, V. (n.d.). El camino a las percepciones - Revista ¿Cómo ves? - Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM. Recuperado de <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/164/el-camino-a-las-percepciones>
- Gutiérrez, J. B. (1991). Intuicionismo. In *Gran enciclopedia Rialp*. Rialp. Recuperado de <http://www.mercaba.org/Rialp/I/intuicionismo.htm>
- Hann, T. N. (2009). *Lograr el milagro de estar atento*. Madrid: Ediciones Librería Argentina.
- Haraway, D.J. (1995). Conocimientos situados. In *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. Recuperado de <https://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/04/haraway-conocimientos-situados.pdf>

- Hernández Hernández, F. (2012) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.
- Hernandez Hernández, F. y A. A. (compiladores). (2012). *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- Hernández Hernández, F., Gómez Muntané, M., Pérez López, H. J. (2006). Bases para un debate sobre investigación Artística. Instituto Superior de la Formación del Profesorado. *Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes* 9–51. España.
- Hernandez Hernández, F. y Barragán, J. M. (1992). La autobiografía en la formación de los profesores de educación Artística. *Arv Individuo y Sociedad*, 4, 95-102, Editorial Complutense, Madrid. 2991-92, 95–102. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49926/1/083022.pdf>
- Herrán, A. De la. (2006). Los estados de conciencia: Análisis de un constructo para un enfoque transpersonal de la didáctica y formación del profesorado. In *Tendencias Pedagógicas*. Iacat. Recuperado de [http://www.iacat.com:8000/Revista/recreate/recreate06/Seccion1/estados\\_conciencia.pdf](http://www.iacat.com:8000/Revista/recreate/recreate06/Seccion1/estados_conciencia.pdf)
- Holland, A. (2008). Imagination, inspiration, intuition: Joseph Beuys and Rudolph Steiner. Recuperado de <http://espace.library.uq.edu.au/view/UO:350555>
- Hodgkinson, G.P., Lagan-Fox, J. and Sandler-Smith, E. (2008). Intuition: A fundamental bridging construct in the behavioural sciences. *British Journal of Psychology*, 99, 1–27.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza editorial.
- Hull, K. (2002). Eros and Education: the role of desire in Teaching and learning. *The NEA Higher Educational Journal. Thought & Action. Excellence in the Academy Awards Symposium*, 19–32. Recuperado de [http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA\\_02\\_03.pdf](http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_02_03.pdf)
- Irwin, R. L., Sinner, A. (2013). A/R/tography and the literay and performing Arts. *Unesco Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts*, 3(2), 50–70.
- Irwin, R. L. and Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry. A/r/tography as metonymic, metonymic, metissage*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Jeanne, B. (2003). The development of intuitive musical understanding: a natural experiment. *Psychology of Music*. Society for Education, Music and Psychology Research vol 31 (1), 7-36 Recuperado de <http://homes.soic.indiana.edu/donbyrd/N560Site-Fall06/Bamberger-DevIMU.pdf>
- Jimenez Fernandez, C. (1988). El paradigma ATI en la investigación sobre diferencias individuales, innovación escolar y resultados educativos. *Revista de Educación, Núm. 286*, 209–220. UNED Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre286/re28612.pdf?documentId=0901e72b813c2fed>
- Jung, C. G. (1985). *Tipos psicológicos*. Buenos Aires: Editorial Sudamérica. Recuperado de <http://www.mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Jung/Tipospsicol%C3%B3gicos-tomoII.pdf>
- Jung, C. G. (1995). *El secreto de la Flor de Oro*. Arca de Sabiduría. Madrid: Edaf
- Jung, C. G. (1988). *Sincronicidad*. Sirio. Recuperado de <http://api.ning.com/files/b0ctHyrGzqPTrx5xa8YojpnZkCq8AjqWyQZ4OXunEb9xNiIAXWTKQ3oXEQuT4X8UD42tINzysBknW2FOIyUHFg08g8gjf/JungCarlGustavSincronicidad.PDF>
- Kandinsky, W. (1998). *Cursos de la Bauhaus*. Barcelona: Alianza.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora Ediciones
- Karwowski, M. (2008). Giftedness and Intuition. *Gifted and Talented International*, 23(1), 115–124.
- Keleman, S. (2011). Body stanley keleman somatic education. Recuperado de <http://www.formative-psychology-eu.com/body.htm>
- Keleman, S. (2011). “Slow Attending: The Art of Forming Intimacy”. *USABPJ* Vol. 10, No. 2,
- Klee, P. (1945). *Pedagogical Sketchbook*. Moholy-Nagy: Books.
- Krishnamurti. (1992). *El despertar de la sensibilidad*. Madrid: Ediciones Librería Argentina.
- Lao Tse (2008) *Tao Te Ching*. En Vladimir Antonov (Ed.) Canada: LuLu Recuperado en Febrero 23, 2014, de [https://1c490fc76b86610fe8ec78d72394a168a70db4f8.googledrive.com/host/0B3jZGuGI9S0ydEFZY2s5SFQzQ1k/tao\\_te\\_ching.pdf](https://1c490fc76b86610fe8ec78d72394a168a70db4f8.googledrive.com/host/0B3jZGuGI9S0ydEFZY2s5SFQzQ1k/tao_te_ching.pdf).
- Little, J. (2001) *Bruce Lee: Artist of Life*. NY. Tuttle Publishing. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=DHwyG1puViUC&printsec=frontcover&dq=bruce+lee&hl=es&sa=X&ei=vp5LVePyJleTU-vtgIgO&ved=0CDQQ6AEwAw#v=onepage&q=bruce+lee&f=false>
- Lois Ruskai, M. (Ed.) (2013). Burgess, G. J. , Lid-Falkman, L., Marturano, A. *The Embodiment of Leadership: A Volume in the International Leadership Series, Building Leadership Bridges*. San Francisco: Jossey Bass. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=mY0SP3kguHYC&pgis=1>

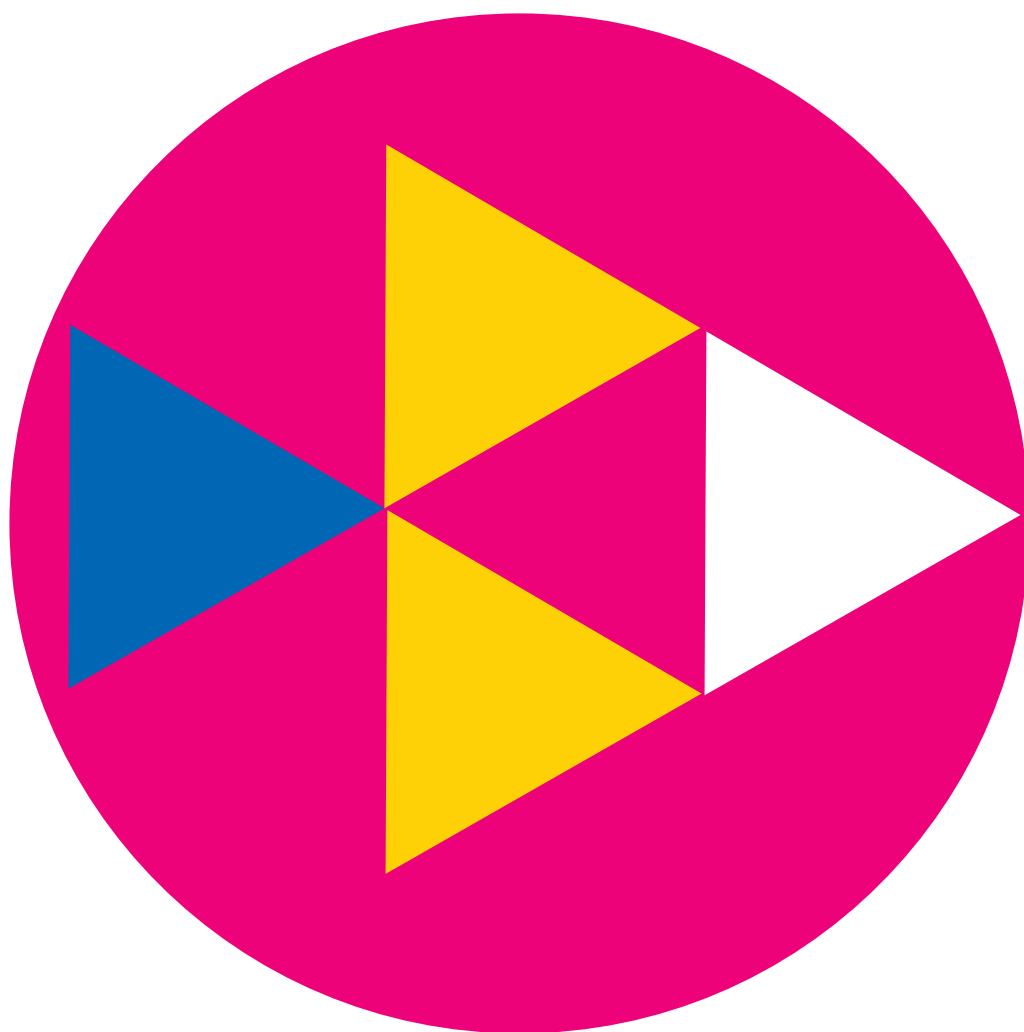
- López-Bosch, M. A. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Los Libros de la Catarata. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=hedDcDRk0X0C&pgis=1>
- Luck, G. (1995). *Magia y Ciencias Ocultas en el Mundo Griego y Romano*. Madrid: Editorial Gredos.
- Luengo Navas, J. y Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(3), 139–153. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4461562&info=resumen&idioma=ENG>
- Madrid, M. (2013) Investigando con otros: la investigación en educación artística com praxis de la diferencia. *Arte, Individuo, Sociedad*, 25 (2), 261-270. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/39023/40069>
- Manfred, M. N. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Cepaur y Fundación Dag Hammarskjöld.
- Marín Viadel, R.; Roldán, J.; Molinet Medina, X. (Eds) (2014). Fundamentación criterios contextos en investigación basada en artes. En *Fundamentación criterios contextos en investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Marina, J. A. (2010). *La inteligencia fracasada: Teoría y práctica de la estupidez*. Madrid: Editorial Anagrama.
- Markley, O. W. (1988) Using Depth Intuition in Creative Problem Solving and Strategic Innovation. *The Journal Of Creative Behavior*, 22(2), 65–100.
- Martori, M. S. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI, Nº 6*, 49–78. Recuperado de <http://www.rieoci.org/oeivirt/rie06a02.pdf>
- Maslow, A. H. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=7L8UZhyUWhMC&pgis=1>
- Maturana, H. R., y Verden-Zöller, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=f3SvLA3FPS0C&pgis=1>
- Maturana, H y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Recuperado de <http://interregno.org/sites/default/files/maquinas-y-seres-vivos.pdf>
- Mauss, M. (1971). *Técnicas y movimientos corporales*. Madrid: Tecnos
- Max Neef, M. (1991). La incertidumbre de la certeza y la posibilidad de lo incierto. In *Primer Congreso Internacional de Creatividad (Bogotá: Primer Congreso Internacional de Creatividad)* (p. págs. 1–10). B).
- McClelland, J. L. (1978). Phenomenology of perception. *Science (New York, N.Y.)*, 201(4359), 899–900.
- McManus, I. C., Chamberlain, R., Loo, P. W., Rankin, Q., Riley, H., & Brunswick, N. (2010). Art students who cannot draw: Exploring the relations between drawing ability, visual memory, accuracy of copying, and dyslexia. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol 4(1), Feb 2010, 18-30. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017335>
- Mèlich Sangrà, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, (31), 33–45. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=643373&info=resumen&idioma=CAT>
- Mielczareck, V. (2007). *Inteligencia intuitiva*. Barcelona: Kairós
- Miller, E. L. J. A. (1999). *El abc de la Bauhaus y la teoría del diseño*. Recuperado de [http://www.loop.la/descargas/disenho/el\\_abc\\_de\\_la\\_bauhaus\\_y\\_la\\_teoría\\_del\\_dise\\_o.pdf](http://www.loop.la/descargas/disenho/el_abc_de_la_bauhaus_y_la_teoría_del_dise_o.pdf)
- Mir Sabaté, F. (2011). La polémica intuicionismo-formalismo en los años 20. *Cuaderno de Materiales, Nº 23*, 557–574. Recuperado de <http://www.filosofia.net/materiales/pdf23/CDM35.pdf>
- Norman, W. (2000) Musica Research Notes: V VII, I 2, Spring 2000. Recuperado en Febrero, 2015, de <http://www.musica.uci.edu/mrn/V7I2S00.html>
- Nova, M. G. (1999). La intuición estética en la educación. *Adaxe Revista de estudos e experiencias Educativas*. 14-15: 369-375. Recuperado en Febrero, 2015, de [https://dspace.usc.es/bitstream/10347/632/1/pg\\_371-378\\_adaxe14-15.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/632/1/pg_371-378_adaxe14-15.pdf)
- Oliveras, J. V. (2001, November 28). Jean Arp el buscador de la forma pura. *El Cultural. Diario El Mundo*. Recuperado de [http://www.elcultural.es/version\\_papel/ARTE/1568/Jean\\_Arp\\_el\\_buscadore\\_de\\_la\\_forma\\_pura](http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/1568/Jean_Arp_el_buscadore_de_la_forma_pura)
- Ouspensky, P.D. (1922). *Tertium Organum*. NY: Alfred A Knoff. Recuperado en Agosto 12, 2014, de [https://electrodes.files.wordpress.com/2012/09/tertium\\_organum\\_\\_ouspensky.pdf](https://electrodes.files.wordpress.com/2012/09/tertium_organum__ouspensky.pdf)
- Ortega Villa, L. M. (2003). María Montessori: la intuición al ser. *Revista: Revista Universitaria de La UABC* Vol 11, Nº 42, 33–42.



- Park, G. (1991). *El arte del cambio: libertad, salud y expresión corporal a través del método Alexander*. Grupal Logística y Distribución. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=6fmvPQAACAAJ&pgis=1>
- Patanjali, M. (n.d.). *Yoga Sutras de Patanjali*. Recuperado de <http://www.yogaintegral.biz/YogaSutrasdePatanjali.pdf>
- Peña Acuña, B., Beltrán Bueno, M. Á., Parra-Meroño, M. C. (2014). Liderazgo resonante. Un análisis a través de grupos de discusión. *Historia Y Comunicación Social. Vol 19. Nº Esp. Enero*, 143–151. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44947/42325>
- Pestalozzi, J. E. (2009). *Cómo Gertudris enseña a sus hijos* (1ª ed.1801). Barcelona: PPU.
- Pham, M. T., Lee, L., & Stephen, A. T. (2012). Feeling the Future: The Emotional Oracle Effect. *Journal of Consumer Research*, 39(3), 461–477. Recuperado de <http://econpapers.repec.org/RePEc:ucp:jconrs:doi:10.1086/663823>
- Pigliucci, M. (2012). *Answers for Aristotle: How Science and Philosophy Can Lead Us to A More Meaningful Life*. New York: Basic Books.
- Quintás, A. L. (1998). *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura*. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=G9TkKRT752oC&pgis=1>
- Quintás, A. L. (1999). *La experiencia estética y su poder formativo*. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=K\\_rFXE8ywVAC&pg=PA386&dq=Alfonso+lopez+quintas+intuicion&hl=es&sa=X&ei=1FhJVdj0LovW7AamiYHgAw&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Alfonso+lopez+quintas+intuicion&f=false](https://books.google.es/books?id=K_rFXE8ywVAC&pg=PA386&dq=Alfonso+lopez+quintas+intuicion&hl=es&sa=X&ei=1FhJVdj0LovW7AamiYHgAw&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Alfonso+lopez+quintas+intuicion&f=false)
- Rainer, Y. La Estética del No. (n.d.). Recuperado en enero 11, 2015, de <https://es.scribd.com/doc/139026892/Yvonne-Rainer-La-Estetica-del-No>
- Reason, P., Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=v5TQfaZqZxEC&pgis=1>
- Revilla, C. (2002). El exilio de la razón: Isabel de Bohemia y Simone Weil ante la ciencia Cartesiana. *Convivium* 15, 5-36. Recuperado en Febrero 2, 2015, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/26422/1/504645.pdf>
- Romero Rodríguez, J. (2008). Creatividad en el Arte: descentramientos, ampliaciones, conexiones, complejidad. *Encuentros multidisciplinares*. Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2534211&info=resumen&idioma=SPA>
- Romero Rodríguez, J. (2000). Creatividad, arte, artista, locura: una red de conceptos limítrofes. *Arte, individuo y sociedad*, (12), 131–142. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=158050&info=resumen&idioma=SPA>
- Rosch, E., Thompson, E., & Varela, F. J. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (Vol. 13). MIT Press. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=QY4RoH2z5DoC&pgis=1>
- Rubia Vila, F. J. (2006). Sobre Creatividad. 16.V.2006 Publicado en Martes, 29 de Julio. Recuperado de [http://www.tendencias21.net/neurociencias/Sobre-creatividad\\_a13.html](http://www.tendencias21.net/neurociencias/Sobre-creatividad_a13.html)
- Sadler-Smith, E. (2012). *Inside Intuition*. NY: Routledge. Recuperado de [https://books.google.com/books?id=cVnNIB89\\_nIC&pgis=1](https://books.google.com/books?id=cVnNIB89_nIC&pgis=1)
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=UM-xyczrZuQC&pgis=1>
- Sanchez Méndez, M. (1996). Inspiración y creatividad en la producción y educación artística. *Arte; Individuo y Sociedad. Vol. 8*. Servicio de Publicaciones. Madrid: Universidad Complutense
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emociones en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736521&info=resumen&idioma=SPA>
- Sánchez, J. A. (1999). *La nueva danza en Madrid. Pensando con el cuerpo*. Madrid-Cuenca: Desviaciones. Recuperado de [http://artescenicas.uclm.es/archivos\\_subidos/textos/83/Leer texto Pensando con el cuerpo.pdf](http://artescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/83/Leer+texto+Pensando+con+el+cuerpo.pdf)
- Scharagrodsky, P. (2015.). El cuerpo en la escuela. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial*. 1-16 Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- Schumacher, E. F. (2011). *A Guide For The Perplexed*. Random House. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=OTMGYpLD3scC&pgis=1>

- Shotter, J., Gergen, K.J. (1989). *Texts of identity. Social Accountability and the social construction of "You."* London: Sage Publications Ltd. Recuperado de <http://www.johnshotter.com/papers/Shotter You.pdf>
- Siddheswarananda, S. (1959). *El raja Yoga de San Juan de la Cruz*. México: Editorial Orion.
- Sinner, A., Leggo, C. Irwin, R. L., Gouzouasis, P. & K. G. (2006). Arts-Based Educational research dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, 29,(4), 1223-1270. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766913.pdf>
- Slingerland, E. (2014). *Try not to try. The art of effortlessness and the power of spontaneity*. London: Canongate
- Springgay, S. (2014). Body Knowledge and Curriculum. Recuperado en Feb 4, 2015 de [https://books.google.es/books?id=dfj6\\_i5qQg8C&pg=PA138&lpg=PA138&dq=Irwin,+R.+%282004%29.+A/r/tography+as+metonymic,+metonymic,+metissage.+En+Rita.+L.+Irwin+and+Alex+de+Cosson+%28Eds.%29+A/r/tography:+Rendering+self+through+arts+based+living+inquiry,+%282](https://books.google.es/books?id=dfj6_i5qQg8C&pg=PA138&lpg=PA138&dq=Irwin,+R.+%282004%29.+A/r/tography+as+metonymic,+metonymic,+metissage.+En+Rita.+L.+Irwin+and+Alex+de+Cosson+%28Eds.%29+A/r/tography:+Rendering+self+through+arts+based+living+inquiry,+%282)
- Springgay, S. (2006). *Body Knowledge and Curriculum: Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture*. Peter Lang. Recuperado de [https://books.google.com/books?id=dfj6\\_i5qQg8C&pgis=1](https://books.google.com/books?id=dfj6_i5qQg8C&pgis=1)
- Stein, Gertrude. (s. f.). Recuperado en January 1, 2014, de <http://www.biography.com/people/gertrude-stein-9493261>.
- Steiner, R. (2012). *Intuitive Thinking as a Spiritual path*. USA: Start Publishing LLC.
- Stones, E. (2012). *Readings in Educational Psychology*. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=24XeCuGWTj0C&pgis=1>
- Sunita Vijay Kumar. (2014). Creative Thinking as an interactive process in language learning. *An International Peer-Reviewed Open Access Journal*, 1(2), 163–168. Recuperado de <http://langlit.org/article1/27.DR>. SUNITA VIJAY KUMAR.pdf
- Suzuki, S. (1995). *Zen Mind, Beginner's Mind*. NY: Weatherhill. Recuperado de <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/zenmind.pdf>
- Sylvain, B. (2013). Entrepreneurship as a subversive activity: How can entrepreneurs destroy in the process of creative destruction? *Management*, 16(3), 204-237. Recuperado en Febrero 11, 2015, de [http://www.management-aims.com/fichiers/publications/en\\_1430928730.pdf](http://www.management-aims.com/fichiers/publications/en_1430928730.pdf)
- Tadeo Lozano, U. J. (2007). Color: reflexiones. *Cuadernos Temáticos*, 4, 165. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=IX4Zr436eD8C&pgis=1>
- Tsang, W. (2010). Chinese Fortune Telling - Suan Ming. *Ezinearticles*. Recuperado en Octubre 1, 2010, de <http://ezinearticles.com/?Chinese-Fortune-Telling--Suan-Ming&id=3619190>
- Tomasino, D. (2007). The Psychophysiological Basis of Creativity and intuition: Accessing “The Zone” of Entrepreneurship. *International Journal Of Entrepreneurship and Small Business*, 1–16.
- Torres, C. M. y Torres Perdomo M. E. (2007) El juego como estrategia de aprendizaje en el aula.. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego\\_aprendizaje.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego_aprendizaje.pdf)
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.
- Villar Amigo, S. (2014). El acercamiento del artista a la sociedad y a la vida cotidiana tras el surgimiento del concepto performatividad. *AusArt Journal for Research in Art*, 3(2), 175–187.
- Wagensberg, J. (2004). *A más cómo, menos porqué*. Barcelona: Tusquets editores. Recuperado de [http://www.tusquetseditores.com/especiales/capitulos/A\\_mas\\_como\\_menos\\_porque\\_lectura.pdf](http://www.tusquetseditores.com/especiales/capitulos/A_mas_como_menos_porque_lectura.pdf)
- Weinberger, N. M. (1999). The Impact of the Arts on Learning. *Champions of Change. Arts Education Partnership and the President's Council on the Humanities*. Recuperado de <http://www.berksmusic.com/whymusic/whymusicimpactofthearts.html>
- Wilcox, H. N. (2009) Embodied Ways of Knowing, Pedagogies, and Social Justice: Inclusive Science and Beyond. *NWSA Journal*, Volume 21, pp. 104–120.
- Wilhelm, R. (1985). *I Ching. El libro de las mutaciones*. Barcelona: Edhasa.
- Williamson, A. (Ed.) (2014) *Dance, Somatics and Spiritualities: Contemporary Sacred Narratives*, Bristol: Intellect

# ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y FOTOGRAFÍAS



## 11. 1 Gráficos metodológicos

<b>Gráfico 1.</b> <i>Juego metodológico</i> . Esquema gráfico del encuentro metodológico que anida varias estrategias metodológicas. Diseño de la autora	59
<b>Gráfico 2.</b> <i>Conjunto metodológico</i> basado en la metodología Dialéctico-evolucionista. Interpretación gráfica de la teoría de Agustín De la Herrán (2004). Rediseño de la autora	61
<b>Gráfico 3.</b> Esquema basado en los tipos de Jung (1923)	110
<b>Gráfico 4.</b> Esquema niveles de conciencia basado en los niveles del ser de Vaughan (1979)	225
<b>Gráfico 5.</b> Basado en los esquemas diferenciales de la tesis de Aasta Raami (2015, Helsinki). Rediseño de la autora.	243
<b>Gráfico 6.</b> Tabla resumen de habilidades creativas (en Paul Collard 2011, p. 22)	258

## 11.2 Gráficos de desarrollo y análisis de la experiencia

<b>Gráfico 7.</b> Proceso del método SI. Diseño de la autora	279
<b>Gráfico 8.</b> Método SI. Diseño de la autora (2013)	286
<b>Gráfico 9.</b> Ciclo de SI. Dinámica y movimiento de los estados	291
<b>Gráfico 10a.</b> Síntesis conceptual de la experiencia. Variación inspirada en las categorías de necesidades existenciales del modelo de Max-Neff (1986) y el modelo educativo <i>Sentir-pensar</i> de De la Torre y Moraes. (2005). Rediseño de la autora.	294
<b>Gráfico 10b.</b> Propuesta de exploración. Propuesta de exploración. Diseño y elaboración de la autora (iconografía de libre elección on line en <i>piktochart.com</i> )	295
<b>Gráfico 11.</b> <i>Ruta imaginaria</i> del recorrido (a modo de cuerda elástica) dónde se enlazan; motivaciones, actividades y búsquedas posibles	296
<b>Gráfico 12.</b> Tabla de contenidos y objetivos hipotéticos. Basada en los principios de la investigación acción.	298
<b>Gráfico 13.</b> Marco conceptual del desarrollo de la experiencia (Brújulas),	300
<b>Gráfico 14.</b> Cuadro de participantes. Fotografías de la autora	302
<b>Gráfico 15.</b> Tabla resumen de las fases del estudio realizado en febrero del 2013 en la Facultad de Educación. Departamento de Didáctica del expresión Plástica	306

## 11.3 Infografías de las rutas de la experiencia

Infografía 1. Ruta de juego S1	311
Infografía 2. Ruta de juego S2	329
Infografía 3. Ruta de juego S3	340
Infografía 4. Retrato del Grupo G12. Cromatograma de la vestimenta predominante	385

## 11.4 Fotografías de la experiencia

<b>Fotografía 1.</b> Inicio del mapa visual en la pizarra que irán componiendo los participantes en nuestro diálogo-discusión. Imagen extraída del videodocumento general.	312
<b>Fotografía 2.</b> Un participante (Ramon) se presta a participar exponiendo su caso autobiográfico, y describe un momento clave (como instante revelador) en relación a sus raíces naturaleza. Fotografía de la autora.	313
<b>Fotografía 3.</b> Instante en el que un participante (Ramon) se encuentra describiendo un episodio de su autobiografía. Fotografía de la autora	314
<b>Fotografía 4.</b> Fragmento del mapa visual/conceptual de la pizarra. Fotografía de la autora.	317
<b>Fotografía 5.</b> Momento 'Pánico' dónde la agitadora interviene con provocación a una de las participantes fomentando la extracción de la voz. Imagen del videodocumento	318

<b>Fotografía 6.</b> Momento de la dinámica de intercambio de roles y actuación. Imagen extraída del videodocumento	321
<b>Fotografía 7.</b> Momento de 'roleplay' con uno de los participantes (David). Imagen extraída del videodocumento de la autora	322
<b>Fotografía 8.</b> Momento de la caminata. Imagen extraída del video documento	323
<b>Fotografía 9.</b> Momento de transición del movimiento realizado. Ejercicio de respiración y sincronización. Imagen extraída del video documento	324
<b>Fotografía 10.</b> Ejemplo de la Baraja de 'preguntas imperfectas' . Juego de azar creado por la autora para el estudio. Fotografía de la autora	327
<b>Fotografía 11.</b> Momento de entrega de la carta seleccionada que esconde una pregunta, que los participantes guardaron hasta la última sesión, sin responder. Imagen extraída del videodocumento	327
<b>Fotografía 12.</b> Instante de la autora recitando una enseñanza de Bruce Lee como inspiración del día. Fotografía tomada por una participante (Bea)	331
<b>Fotografía 13.</b> Instante de movimiento 'lento', búsqueda de la armonía a través de la respiración. Se dio una sintonización de los pasos de los participantes. Fue muy breve, pero perceptible. Fotografía de la autora	333
<b>Fotografía 14a.</b> Caminata de relajación y apertura. Fotografía de la autora.	334
<b>Fotografía 14b.</b> Caminata de relajación y apertura. Fotografía de la autora.	334
<b>Fotografía 14c.</b> Caminata de relajación y apertura. Fotografía de la autora.	334
<b>Fotografía 15.</b> Instante de movimiento 'sacudida', dónde los participantes saltan al tiempo que mueven de forma libre todo el cuerpo, incluida la expresión de la voz. Fotografía de la autora	336
<b>Fotografía 16.</b> Momento clave en el que una de las participantes (Bea) confiesa 'darse cuenta' de su estado corporal-ánimico y cómo le ha llevado a reafirmarse en una decisión a tomar. Extracción de Imagen del Videodocumento	338
<b>Fotografía 17.</b> Sincronicidad. Un participante desconociendo la posible actividad, describe un ejercicio que recientemente había visto en un documental y era casi idéntico a nuestra posible propuesta. Fotografía del dibujo que la autora llevaba en su diario de trabajo.	339
<b>Fotografía 18.</b> Entrada al aula. Extracción de imagen del videodocumento de la autora	342
<b>Fotografía 19.</b> Momento antes de entrar al aula. Extracción de imagen del videodocumento de la autora	342
<b>Fotografía 20.</b> Escenificación resistencia-rigidez. Extracción de imagen del videodocumento	343
<b>Fotografía 21.</b> Momento de quitarme las botas. Extracción de imagen del videodocumento de la autora	344
<b>Fotografía 22.</b> Escenificación resistencia-fluidez. Extracción de imagen del videodocumento de la autora	345
<b>Fotografía 23.</b> Momento previo de meditación-relajación en círculo. Extracción de una de las transiciones del videodocumento de la autora	358
<b>Fotografía 24.</b> Momento de la caligrafía libre, donde se estaba produciendo una improvisación sonora y los participantes debían fluir con el espacio, el sonido y el trazo representado. Sólo había un pincel. Extracción de una de las transiciones del videodocumento de la autora.	360
<b>Fotografía 25.</b> Resultados de la 'caligrafía exquisita'. Foto de la autora	361
<b>Fotografía 26.</b> Resultados de la 'caligrafía exquisita'. Extracción del videodocumento	362
<b>Fotografía 27.</b> Resultados de los trazos. Fotografía de la autora	363

### 11.5 Gráficos de validación

<b>Gráfico 16.</b> Puntuaciones si/no	371
<b>Gráfico 17.</b> Valoración conceptual	372
<b>Gráfico 18.</b> Escalas de Valor sobre las preguntas P3, P7, P9, P13 y P16 del Q2.	373
<b>Gráfico 19.</b> Sistema sinóptico-rizomático	383
<b>Gráfico 20.</b> Promedio y pirámide de grado de intensidad	390
<b>Gráfico 21.</b> Síntesis de la experiencia	391
<b>Gráfico 22.</b> Síntesis del modelo aplicado	401

### 11. 6 Síntesis y montajes fotográficos (Puzzles)

Puzzle fotográfico 1. Sesión 1	365
Puzzle fotográfico 2. Sesión 2	365
Puzzle fotográfico 3. Sesión 3	366

### 11.7 Fotografías de la evaluación de la experiencia

<b>Fotografía 28</b> .Testimonio de Laura. Fotografía de la autora	375
<b>Fotografía 29.</b> Testimonio de Rosa. Fotografía de la autora	375
<b>Fotografía 30.</b> Testimonio de Ana. Fotografía de la autora	376
<b>Fotografía 31.</b> Testimonio de Manuel. Fotografía de la autora	376
<b>Fotografía 32.</b> Testimonio de David. Fotografía de la autora	377
<b>Fotografía 33.</b> Testimonio de Marta. Fotografía de la autora	377
<b>Fotografía 34.</b> Testimonio de Ramón. Fotografía de la autora	378
<b>Fotografía 35.</b> Montaje fotográfico de una Art/o/grafía a modo de nueve polaroids. Fotografías de la autora	384

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



# ANEXO

## LA INTUICIÓN CREADORA.

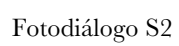
IMPLICACIONES Y APLICACIONES  
EN LA EDUCACIÓN CREATIVA





Fotodiálogo S1







Fotodiálogo S3





Fotodiálogo S2

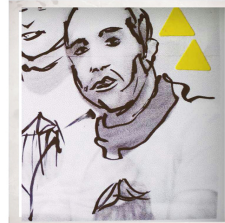


Resultado de la 'Caligrafía exquisita' S3

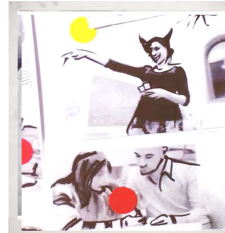




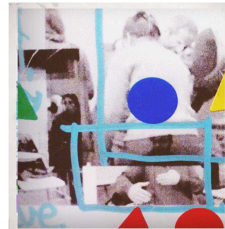
Caja de cerillas con lo que ocultan los pliegues al azar (S2) ▲ ▲ ▲ ● ● ● ■ ×



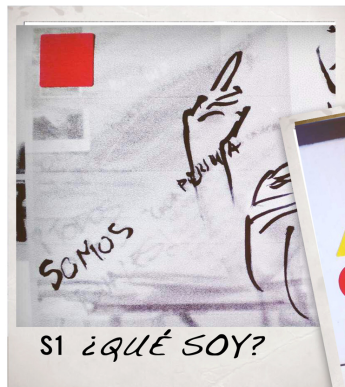
S1 ¿Raiz?



S1 Irrupción



S2 ¿qué tengo?



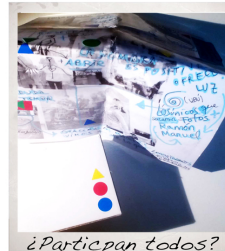
S1 ¿QUÉ SOY?



cuerpo alerta ● ■



¿Miedo?



¿Participan todos?

Ejemplos de A/r/tografías S1, S2



Ejemplos de A/r/tografías



Alargando Posibilidades.

FECHA: 28/01/13

NOMBRE: RANGEL RIVERO

EDAD: 33

SEXO: HOMBRE

PROFESIÓN: COMUNICACIÓN

SI ERES PROFESOR INDICA EL GRADO QUE IMPARTES

PROFESOR VOCACIONAL

SI ESTAS INTERESADO EN PARTICIPAR EN TALLERES EXPERIMENTALES DE EDUCACIÓN CREATIVA CON LA UCM DÁNOS TUS DATOS Y NOS PONDEREMOS EN CONTACTO CONTIGO

E-MAIL O CONTACTO: rromeroun@gmail.com

Estos datos formaran parte de nuestra evaluación inicial y son muy importantes para la constante mejora de las actividades del Programa Beintuitive.

Te agradecemos que nos dediques unos minutos de tu tiempo contestando las siguientes preguntas.

## CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿Qué haces habitualmente cuando quieres pensar de forma diferente?

hago cosas nuevas, pienso en idiomas diferentes, dibujo, bailo, escucho música, borro el dinero de mi mente, busco la diversión.

2. ¿Qué tipos de pensamiento usas habitualmente?

Racional, Lógico-analítico, Intuitivo, Visual, Creativo, Imaginativo, Divergente, Otros...

3. ¿Te consideras una persona capaz de mirar con perspectiva los problemas? Si

4. Ante nuevas situaciones complejas (un problema), ¿Tiendes a hacer juicios (de valor) ante los nuevos enfoques (perspectivas diferentes) de forma inmediata? ¿Te permites no hacerlos y experimentar? ME PERMITO NO HACERLOS, ME GUSTARIA EXPERIMENTAR.

5. ¿Consideras que eres una persona capaz de convivir con el caos y el desorden, o por el contrario te altera y desorienta?

SOY CAPAZ DE VIVIR, ME HE ACOSTUMBRADO Y ME GUSTA

6. ¿Consideras que tienes herramientas suficientes para manejar la incertidumbre? Si

7. ¿Te tomas los inconvenientes como retos y disfrutas con ellos, o te crean malestar?

DISFRUTO

8. ¿Te consideras una persona creativa en tu vida cotidiana?

SI

9. ¿Te consideras una persona intuitiva y perceptiva? Si es así, ¿Confías en la intuición? Si, si

10. ¿De vez en cuando, tomas decisiones aventuradas o, rara vez, asumes riesgos? DE VEZ EN CUANDO Y ALCUNAS VECES MAS.

11. A la hora de tomar decisiones complejas, te dejas guiar más por la intuición y el instinto o por la razón? O ambos?

PRIMERO ESCUCHO LA INTUICION, LUEGO A LA HORA DE DAR FORMA DESO, GUARDO LA RAZON.

12. Y por último, ¿Posees alguna habilidad o talento que consideras que no has desarrollado suficiente y te gustaría desarrollar? Si puedes descríbelo.

COMUNICADOR. PARA ELLO ESTOY VIAJANDO POR EL MUNDO Y CONTANDO LO QUE VOY VIENDO.



Ejemplo de uno de los cuestionarios de recopilación de datos (Q1) SE INTUITIVO (2013)

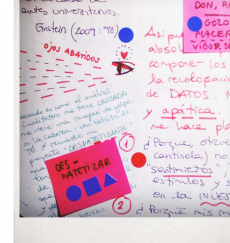
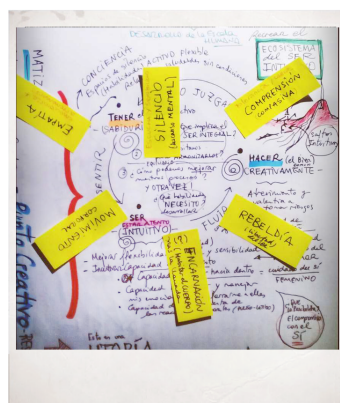
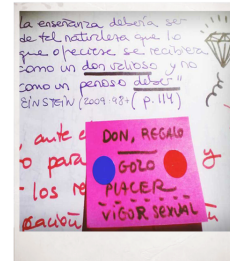
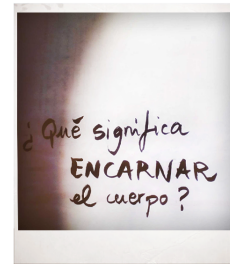
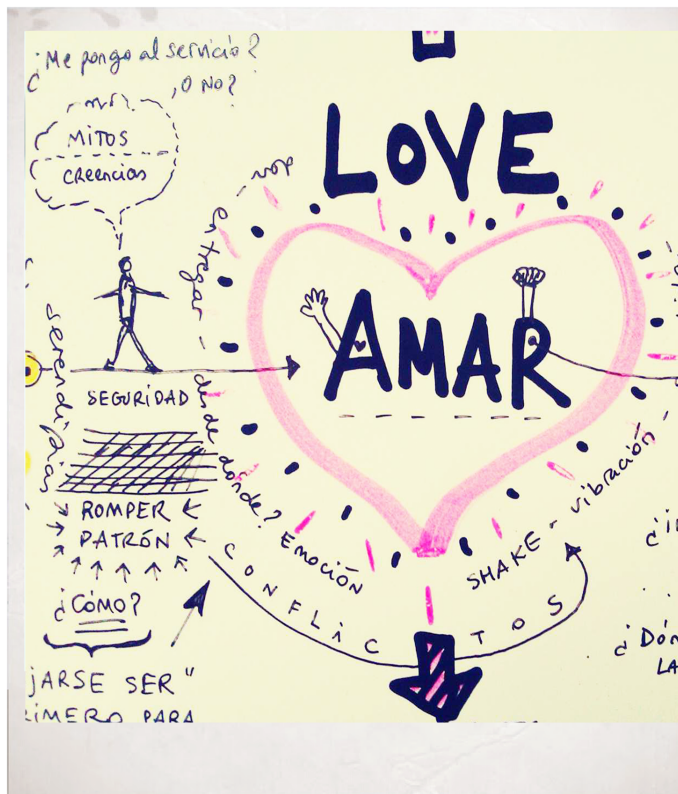








Fragmentos de los diarios de análisis y estudio del modelo SI (2013, 2014)



Diarios de campo y de análisis (2013, 2014)



JUEGA, AMA Y SE LA SOLUCIÓN  
SE INTUITIVO

PLAY, LOVE & BE THE SOLUTION  
BE INTUITIVE